

Hh Aa Mm Bb Uu Rr Gg

Bildungsbericht

Hamburg 2011



ifbm

institut für bildungsmonitoring



Hamburg

Impressum

Herausgeber Behörde für Schule und Berufsbildung
Institut für Bildungsmonitoring, Beltgens Garten 25, 20537 Hamburg
Telefon (040) 428 851 311
Telefax (040) 428 851 325
www.bildungsmonitoring.hamburg.de

Hamburg, September 2011

ISBN 978-3-941879-08-9 (Printversion)
ISBN 978-3-941879-09-6 (Onlineversion)

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

Gestaltung Ina Kammigan, Amelie Baumbach, Alexandra Gebarowski

Titelbild carstenthun.de

Titelfoto Amelie Baumbach

Druck Alsterdruck GmbH, Hamburg

Auflage 3.000

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 2011

Beteiligte Einrichtungen

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI)

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)

Behörde für Wissenschaft und Forschung (BWF)

Statistikamt Nord

Die Kapitel des Bildungsberichts Hamburg 2011 wurden von einzelnen Autorinnen und Autoren der beteiligten Einrichtungen verfasst. Zusätzlich waren zahlreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der verschiedenen Fachbehörden, Dienststellen und Ämter sowie freie Mitarbeiter an der Erstellung des Berichts beteiligt. Ohne sie hätte der Bildungsbericht nicht realisiert werden können. Ihnen allen gilt unser Dank.

Liebe Leserinnen und Leser,

mit dem zweiten Hamburger Bildungsbericht verstetigt Hamburg seine Berichterstattung über die Bildung. Nach dem Vorbild des Nationalen Bildungsberichts, der seit 2006 in zweijährigem Intervall erscheint, wird erneut ein umfassender Überblick über Bedingungen und Ergebnisse des Hamburger Bildungswesens gegeben.

Anders als im ersten Bildungsbericht werden diesmal auch jene Aufgaben für die Schul- und Bildungspolitik dargestellt, die sich aus Sicht der Autoren des Bildungsberichtes aus den Daten ergeben. Trotz einer nicht immer lückenlosen Datenlage bietet der zweite Hamburger Bildungsbericht damit eine sehr gute Grundlage für Entscheidungen über die künftige Schulpolitik.

Aufgaben ergeben sich jedoch nicht nur aus der Datenlage, sondern auch aus der aktuellen Situation in Hamburg. Nach dem Volksentscheid über ein neues Schulsystem muss es jetzt auch darum gehen, Vertrauen zu schaffen und Gräben zu überwinden, um Kraft für sinnvolle Verbesserungen zu schöpfen.

Hamburg hat mit der vierjährigen Grundschule und den beiden weiterführenden Schulformen Stadtteilschule und Gymnasium ein modernes und leistungsfähiges Schulsystem. Dieses Schulsystem zu wahren und zu stärken, ist der zentrale Beitrag für den vereinbarten Schulfrieden. Insbesondere die neue Stadtteilschule braucht noch etwas Rückenwind, um sich zwischen den beiden etablierten Schulformen Grundschule und Gymnasium einen festen Platz im Hamburger Schulsystem zu sichern.

Der Schulfrieden schafft das Vertrauen und die Spielräume, um in Hamburg sinnvolle und wirkungsvolle Verbesserungen auf den Weg zu bringen. Dabei müssen wir uns jenen Verbesserungen besondere Aufmerksamkeit schenken, die machbar und sinnvoll sind. Lehrer, Eltern und Schüler sollen wieder die Zeit bekommen, sich auf Schule und Unterricht zu konzentrieren. Gemeinsam müssen wir auf diese Weise neues Vertrauen in das Schulsystem schaffen.

Dieses Vertrauen haben Hamburgs Schulen verdient. Sie sind viel besser, als manchmal behauptet wird. Sie müssen mit den großen sozialen Unterschieden, Interessen und Problemen einer Großstadt umgehen – und das ist weitaus schwieriger als in ländlichen Regionen, in denen es meist deutlich weniger soziale Probleme gibt. Wenn Hamburgs Schulen dennoch gut aufgestellt sind, ist das vor allem ein Ver-

dienst der vielen engagierten Lehrerinnen und Lehrer. Bei ihnen möchte ich mich deshalb ausdrücklich bedanken.

Eine richtige Antwort auf mehrere Herausforderungen im Bildungswesen sind Ganztagschulen. Sie bieten mehr Zeit zum Lernen und entspannen damit das Phänomen der Verdichtung und Beschleunigung der Lernzeit. Sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler profitieren von den vielfältigen Bildungs- und Freizeitangeboten einer Ganztagschule. Darüber hinaus bieten Ganztagschulen gerade Schülern mit sozialen Benachteiligungen neue Chancen. Die Ganztagschule ist aber auch die richtige Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen. Sie bietet die große Chance, Familie und Berufstätigkeit zu vereinbaren. Die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt zeigen sehr deutlich den tiefen Wandel im Familienleben und die Not vieler Familien, Berufstätigkeit hiermit zu verbinden. Hier weist die Ganztagschule den Weg in die Zukunft.

Die Hamburger Lernstandserhebungen belegen, dass sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern trotz gleicher schulischer Ressourcen, gleichem Schulsystem und soziologisch ähnlicher Schülerschaft erheblich unterscheiden. Grund dafür sind erhebliche Unterschiede in der Qualität des Unterrichts und der schulischen Arbeit. Mit einer Steigerung der Qualität von Unterricht und Schule lassen sich erhebliche Potenziale zur Verbesserung der schulischen Bildung erschließen.

Die Hamburger Schulinspektion hat gezeigt, dass der Erfolg des Unterrichts trotz zahlreicher Schulreformen bislang weitgehend zufällig von der individuellen Arbeitsweise des einzelnen Lehrers abhängt. Um diesen scheinbar „zufälligen“ Erfolg des einzelnen Lehrers durch geeignete Maßnahmen systematisch auszuweiten, muss ein Qualitätskonzept für Hamburgs Schulen erarbeitet werden. Viele Maßnahmen können darin gebündelt werden, beispielsweise Fortbildungen, Hospitationen, Feedback, Schulinspektion, Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten oder die Reduzierung von Unterrichtsausfall.

Entscheidend für die Entwicklung der Schule aber wird sein, ein Klima der Wertschätzung und des Vertrauens zu schaffen. Die kontroversen Debatten nach dem Pisa-Schock haben Lehrer, Eltern und Öffentlichkeit stark verunsichert. Lehrer und Schulleitungen werden konfrontiert mit zahlreichen Reformen, neuen oft unangemessen-

nen Anforderungen sowie einem von Kritik und Geringschätzung geprägten öffentlichen Diskurs. In diesem Klima können Veränderungen kaum gelingen. Wenn die Schule sich weiterentwickeln soll, dann braucht es dazu ein Klima der positiven Unterstützung, des Vertrauens und der Wertschätzung.

Mit der zum Schuljahr 2010/11 erfolgten Änderung des §12 im Schulgesetz wurde Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglicht, allgemeine Schulen zu besuchen. Dieses neue Angebot wird lebhaft angenommen. Leider wurden die Schulen auf diesen grundlegenden Wandel nicht angemessen vorbereitet. Es wird deshalb eine der wichtigsten Aufgaben im Bildungswesen sein, hier Lösungen zu entwickeln. Entsprechende Empfehlungen aus der Wissenschaft – beispielsweise Gutachten der Prof. Klemm und Preuß-Lausitz für Bremen und Nordrhein-Westfalen – liefern dafür wertvolle Impulse.


Über die notwendigen Konzepte für Ressourcen, Organisation, Förderung und Unterricht hinaus muss aber auch in Zusammenarbeit mit allen gesellschaftlichen Gruppen die Akzeptanz für die Inklusion gesteigert werden. Inklusion bietet allen neue Chancen: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gewinnen in einer heterogenen Lerngruppe mit leistungsstarken Schülerinnen und Schülern neue Impulse und bessere Chancen. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bekommen durch den Umgang mit ihren förderbedürftigen Mitschülerinnen und Mitschülern die Chance, Erlerntes weiterzugeben und dadurch zu vertiefen. Darüber hinaus können sie im Umgang mit benachteiligten Mitschülerinnen und Mitschülern ihre sozialen Kompetenzen stärken.

Eine weitere Herausforderung liegt im Übergang von der Schule in den Beruf. Zu vielen Schülerinnen und Schülern gelingt es nicht, eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen. Das hat viele Ursachen. Dazu zählt beispielsweise ein Mangel an geeigneten Ausbildungsplätzen. Hier sind Staat und Wirtschaft gefordert, mit weiteren Angeboten nachzusteuern. Dazu zählt aber auch die Vielzahl unterschiedlicher und nicht immer zielführender Maßnahmen im Bereich der Ausbildungs- und Berufsvorbereitung. Eine konse-

quente Orientierung an der beruflichen Praxis kann hier deutliche Verbesserungen erzielen.

Entscheidend aber wird es sein, Jugendliche künftig auf ihrem Bildungs- und Berufsweg durch eine neu zu entwickelnde Jugendberufsagentur intensiv zu begleiten, ihnen Wege zu ebnet und sie in ihrer Anstrengung und ihrem Engagement für einen Berufsabschluss anzuspornen. Dazu sind die vielfältigen staatlichen Einrichtungen wie Schulbehörde, Sozialbehörde, Arbeitsagentur, Team Arbeit Hamburg oder die bezirkliche Jugendhilfe in ihrer Arbeit und in ihren Angeboten so zusammenzuführen, dass eine lückenlose Unterstützung möglich ist.

Diese und sicher viele weitere Herausforderungen der Schul- und Bildungspolitik sind mit Hilfe des Bildungsberichts genauer einzuschätzen. Mein großer Dank dafür gilt dem Institut für Bildungsmonitoring und allen, die an der Erstellung des zweiten Bildungsberichts mitgewirkt haben. Es brauchte erhebliche Anstrengungen, um diesen Bericht zu entwickeln. Doch die Arbeit hat sich gelohnt. Ich bin überzeugt, dass wir mit dem Bildungsbericht eine hervorragende Grundlage für die künftige Schul- und Bildungspolitik haben.



Ties Rabe
Senator für Schule und Berufsbildung



Inhalt

Hinweise für Leserinnen und Leser	7
Glossar	8
Kurzbezeichnungen	11
Einleitung	13
Zusammenfassung	17
A Bildung in Hamburg	33
A1 Aufbau des Hamburger Bildungswesens	34
A2 Rahmenbedingungen von Bildung in Hamburg	48
A3 Bildungsausgaben	67
A4 Personal im staatlichen Hamburger Schulwesen	79
B Frühkindliche Bildung und Betreuung	91
B1 Angebote frühkindlicher Bildung und Betreuung	92
B2 Kinder in frühkindlicher Bildung und Betreuung	97
B3 Personal im frühkindlichen Bereich	103
C Allgemeinbildende Schulen	107
C1 Angebote und Beteiligung im allgemeinbildenden Schulsystem	108
C2 Übergänge und Wechsel im allgemeinbildenden Schulsystem	123
C3 Strategien der Unterrichtsversorgung	138
C4 Besondere Bildungsbedürfnisse	152
C4-I Sonderpädagogische Förderung	153
C4-II Sprachförderung	167
C4-III Begabtenförderung	181
C5 Qualität von Schule und Unterricht	190
C6 Kognitive Kompetenzen	198
C7 Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen	210

D	Berufsbildende Schulen	225
D1	Angebote und Beteiligung im berufsbildenden Schulsystem	226
D2	Duale Berufsausbildung	240
D3	Schulberufssystem – vollqualifizierende Berufsfachschulen	252
D4	Berufliches Übergangssystem – teilqualifizierende Berufsfachschulen	258
D5	Berufliches Übergangssystem – Berufsvorbereitungsschule	265
D6	Bildungsgänge zur Hochschulreife – Fachoberschule und berufliches Gymnasium	271
D7	Berufliche schulische Weiterbildung in Fachschulen	277
D8	Qualität von Schule und Unterricht	281
E	Hochschulbildung	287
E1	Angebote und Beteiligung im Hochschulsystem	288
E2	Übergänge ins Hochschulsystem	296
E3	Qualität der Lehre	300
E4	Abschlüsse im Hochschulsystem	302
E5	Personal im Hochschulsystem	309
F	Weiterbildung	313
F1	Schwerpunkte allgemeiner Weiterbildung: Hamburger Volkshochschule	314
F2	Schwerpunkte beruflicher Weiterbildung und Weiterbildungsbeteiligung	319
F3	Weiterbildungsberatung und -information	328
F4	Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung für Weiterbildung	332
	Anhang	335

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** (gelb), **C** (grün), **D** (braun), **E** (rot) und **F** (violett) werden jeweils unterschiedliche Farben verwendet, sodass auf den ersten Blick deutlich wird, zu welchem Abschnitt ein Indikator gehört.

Marginalien

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

Methodische Erläuterungen

Ein **Ⓜ** 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“ verwiesen (z. B. **Tab. C1.1-Anhang**). 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

Ein **Ⓒ** in einer Textpassage verweist auf das „Glossar“. 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, Stadtteilschulen, Gymnasien, Abendschulen, Abendgymnasien, Kollegs sowie → Sonderschulen.

Allgemeine Schulen

Allgemeine Schulen sind alle → allgemeinbildenden Schulen ohne → Sonderschulen.

Aussiedler / Spätaussiedler

Aussiedler bzw. Spätaussiedler sind deutsche Volkzugehörige aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion und anderen osteuropäischen Staaten, die im Wege eines speziellen Aufnahmeverfahrens ihren Aufenthalt in Deutschland begründet haben. Mit der Anerkennung als Aussiedler bzw. Spätaussiedler erhalten Zugewanderte automatisch die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. www.bamf.de).

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 berufsbildende Schulformen angeboten: Berufsvorbereitungsschule, Berufsfachschule, Berufsschule, Fachoberschule, Fachschule, berufliches Gymnasium, Berufsoberschule (ab Schuljahr 2012/13).

Bildungsausländer

Bildungsausländer sind Studierende ohne deutsche Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem Studienkolleg (das der Vorbereitung ausländischer Studierender auf das Studium an einer deutschen Hochschule dient) erworben haben.

Bildungsinländer

Bildungsinländer sind Studierende ohne deutsche Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland (nicht an einem Studienkolleg) erworben haben.

Ergänzungsschule → Schulen in freier Trägerschaft

Ersatzschule → Schulen in freier Trägerschaft

Erster allgemeinbildender Schulabschluss

Der erste allgemeinbildende Schulabschluss (auch: Hauptschulabschluss) wird an Stadtteilschulen nach Vollendung der 9. Jahrgangsstufe durch eine Abschlussprüfung in Verbindung mit einem ausreichenden Notenschnitt im Jahreszeugnis vergeben. Am Gymnasium wird dieser Abschluss durch die Versetzung in die Jahrgangsstufe 10 erworben.

Förderschulen → Sonderschulen

KESS-Studie

Bei der KESS-Studie handelt es sich um die Hamburger Längsschnittstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“. Diese Studie ist eine Vollerhebung bei allen Hamburger Schülerinnen und Schülern in allgemeinbildenden Schulen und wurde im Zeitraum 2003 (Ende der Jahrgangsstufe 4) bis 2011 (Jahrgangsstufe 13) durchgeführt.

Migranten

Als Migranten werden allgemein Personen bezeichnet, die ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt haben. Hier werden nur die Personen betrachtet, die dies über die Staatsgrenzen Deutschlands hinweg vollzogen haben.

Migrationshintergrund → Migrationshinweis

Migrationshinweis

Dem Begriff „Migrationshintergrund“ liegt keine einheitliche Definition zugrunde, d. h. er wird in verschiedenen Zusammenhängen unterschiedlich operationalisiert. Um dieser Problematik zu begegnen, verwendet der Hamburger Bildungsbericht in den Berichtsteilen

zu den Hamburger Schulen den Begriff „Migrationshinweis“. Ein „Migrationshinweis“ liegt vor, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft:

- (a) keine deutsche Staatsangehörigkeit
- (b) Aussiedlerstatus
- (c) die überwiegend gesprochene Sprache ist nicht Deutsch

In diese Definition gehen keine Informationen zum Migrationsstatus der Eltern (mindestens ein Elternteil ist zugewandert oder als Ausländer in Deutschland geboren) ein, da die dafür notwendigen Variablen in der Hamburger Schulstatistik nicht zuverlässig vorliegen. Damit wird der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte in den verschiedenen Auswertungen systematisch unterschätzt, d. h. es ist davon auszugehen, dass dieser Anteil deutlich höher liegt als ausgewiesen. Um eine Abschätzung der Anteile zu ermöglichen, werden an geeigneter Stelle Daten aus einer Sonderauswertung des → Mikrozensus 2009 hinzugezogen (vgl. **Tab. C0.1-Anhang**). Dem Mikrozensus liegt eine Definition des Migrationshintergrundes zugrunde, die u. a. auch den Migrationsstatus der Eltern berücksichtigt.

Mikrozensus

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

Mittlerer Schulabschluss

Der mittlere Schulabschluss (auch: Realschulabschluss) kann mit Vollendung der 10. Jahrgangsstufe an Stadtteilschulen und Gymnasien erworben werden. An der Stadtteilschule ist eine erfolgreich bestandene Abschlussprüfung in Verbindung mit einem ausreichenden Notendurchschnitt im Jahreszeugnis der Jahrgangsstufe 10 Voraussetzung für den mittleren Schulabschluss. An Gymnasien wird er mit der Versetzung in die Jahrgangsstufe 11 in Verbindung mit einer schriftlichen Überprüfung ohne Gelingensbedingungen in den drei Kernfächern erworben.

Privatschulen

→ **Schulen in freier Trägerschaft**

Schulen in freier Trägerschaft

Schulen in freier Trägerschaft (Privatschulen) können von natürlichen oder juristischen Personen des pri-

vaten oder öffentlichen Rechts als Ersatzschulen 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 Berechtigungen befugt. Ergänzungsschulen wirken neben staatlichen Schulen ergänzend bei der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen mit.

Schulen mit Auslauflinien

Ehemalige Grund-, Haupt- und Realschulen, die nach der Schulstrukturreform als Grundschulen außer den Jahrgängen 1 bis 4 noch die Stufen 6 sowie 8 bis 10 der auslaufenden Schulformen Hauptschule und Realschule umfassen.

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 zuletzt im Rahmen der Hamburger → KESS-Studie 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.

Starterschulen

Schulen, die im Zusammenhang mit der geplanten Einführung der Primarschule in Hamburg im Schuljahr 2010/11 einmalig fünfte Jahrgänge und im Schuljahr 2011/12 einmalig sechste Jahrgänge führen. Unter den insgesamt 24 Starterschulen befinden sich 23 Grundschulen und eine Sonderschule.

Tertiärer Bildungsbereich

Der tertiäre Bildungsbereich baut auf einer abgeschlossenen Sekundarschulbildung auf und bereitet auf höhere berufliche Positionen vor. Zu diesem Bildungsbereich gehören Hochschulen, Fachschulen/ Fachakademien, Berufs- und Fachoberschulen und Abendschulen/Kollegs.

Unbewohnte Flächen

Unbewohnte oder sehr dünn besiedelte Flächen (v. a. Grünflächen, Friedhöfe, Wald, Flächen für Land-/Forstwirtschaft, Wasserflächen, gewerbliche Bauflächen, Bahn-/Autobahnflächen etc.). Die Flughafenfläche ist ausgenommen. Quelle ist der Flächennutzungsplan von 1997, d. h. Details können sich geändert haben.

Zweiter Bildungsweg

Einrichtungen des zweiten Bildungsweges ermöglichen Erwachsenen den nachträglichen Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses an staatlichen und privaten Einrichtungen. In Hamburg sind dies typischerweise Abendschulen, Abendgymnasien und Kollegs.

Kurzbezeichnungen

Länderbezeichnungen

BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
BE	Berlin
BB	Brandenburg
D	Deutschland
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

AbendGy	Abendgymnasium
Abi	Abitur
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
Anz.	Anzahl
AS	Allgemeinbildende Schulen
ÄuD	Ämter und Dienststellen
AufbGy	Aufbaugymnasium
AVJ	Ausbildungsvorbereitungsjahr
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BASFI	Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration
BbB	Beratungsstelle besondere Begabungen
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BbS	Berufsbildende Schulen
Beo Gy	Beobachtungsstufe des Gymnasiums nach HmbSG
Beo H/R	Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule nach HmbSG
BerGy	Berufliches Gymnasium
BFS	Berufsfachschule
BFS-tq	Teilqualifizierende Berufsfachschule
BFS-vq	Vollqualifizierende Berufsfachschule
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BL	Länder der Bundesrepublik
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BS	Berufsschule
BSB	Behörde für Schule und Berufsbildung

BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
BVS	Berufsvorbereitungsschule
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
ELKE	Erhebungen der Lernausgangslagen und der Kompetenzentwicklung an teilqualifizierenden Berufsfachschulen
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ErwBi	Erwachsenenbildung
ESF	Europäischer Sozialfonds
EU	Europäische Union
EvFH	Evangelische Hochschule für soziale Arbeit und Diakonie
Ext	Externe Prüfungen
FHH	Freie und Hansestadt Hamburg
FHR	Fachhochschulreife
Foe	Förderschule
FOS	Fachoberschule
FS	Fachschule
Fsp	Förderschwerpunkt
G	Grundschule
Gast	Gastschülerinnen und -schüler
GER/CEFR	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (Common European Framework of Reference for Languages)
GG	Grundgesetz
GHR	Grund-, Haupt- und Realschule
GK	Grundkurs
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
GyO	Gymnasiale Oberstufe
H	Hauptschule
HA	Hauptschulabschluss
Hansa-K	Hansa-Kolleg
HAW	Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg
HIBB	Hamburger Institut für Berufliche Bildung
Hj	Halbjahr
HmbBesG	Hamburgisches Besoldungsgesetz
HmbBG	Hamburgisches Beamtenengesetz
HmbHG	Hamburgisches Hochschulgesetz
HmbSfTG	Hamburgisches Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft
HmbSG	Hamburgisches Schulgesetz
HR	Haupt- und Realschule
HwO	Handwerksordnung
IfBM	Institut für Bildungsmonitoring Hamburg
IGLU/PIRLS	Internationale Grundschul-Leseuntersuchung/Progress in International Reading Literacy Study

IHR	Integrierte Haupt- und Realschule	REBUS	Regionale Beratungs- und Unterstützungsstellen
(I)HR	Haupt- und Realschulen unter Einbezug der integrierten Formen	RSpezSo	Realschule an spezieller Sonderschule
Insg.	Insgesamt	S	Schule/Schulen
IR-Klasse	Integrative Regelklasse	SD	Standardabweichung
ISEI	International Socio-Economic Index of Occupational Status (Internationales sozioökonomisches Maß des beruflichen Status)	Sek I	Sekundarstufe I
		Sek II	Sekundarstufe II
		SEPL	Schulentwicklungsplan für die staatlichen Grund-, Haupt- und Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen in Hamburg
IZBB	Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“		
Jg	Jahrgangsstufe	Sj	Schuljahr
JMS	Staatliche Jugendmusikschule	SKG	Schulkindergarten
kA	keine Angabe	So	Sonderschule
KESS	Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern	SpezSo	Spezielle Sonderschule
		staatl.	staatlich
KGS	kooperativer Gesamtschule (auch: GS koop)	StaBa	Statistisches Bundesamt
		StaLA	Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein oder auch: Statistikamt Nord
Kita	Kindertageseinrichtung		
KMK	Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)	StS	Stadtteilschule
		SuS	Schülerinnen und Schüler
LAU	Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung	TGy	Technisches Gymnasium
		TIMSS	Third International Mathematics and Science Study (Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie) bzw. Trends in International Mathematics and Science Study
LI	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung		
LK	Leistungskurs		
M	Mittelwert		
m	männlich	TN	Teilnehmer
Mig	Migrationshinweis	TUHH	Technische Universität Hamburg-Hamburg
MigH	Migrationshintergrund		
NaWi	Naturwissenschaften	TZ	Teilzeit
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)	UHH	Universität Hamburg
		ULME	Untersuchung von Leistung, Motivation und Einstellung zu Beginn der beruflichen Ausbildung
oHA	Ohne (Haupt-)Schulabschluss	VHS	Volkshochschule
PISA	Programme for International Student Assessment	VSK	Vorschulklasse
		Vst	Vorstufe
priv.	privat	VWE	Verwaltungseinheit
Pst	Primarstufe	VZ	Vollzeit
R	Realschule	w	weiblich
RA	Realschulabschluss	WGy	Wirtschaftsgymnasium

Einleitung

Mit dem Bildungsbericht Hamburg 2011 legt die Behörde für Schule und Berufsbildung zum zweiten Mal einen datenbasierten Überblick über das Hamburger Bildungswesen vor. Damit wird die im Jahr 2009 begonnene Bildungsberichterstattung konsequent fortgeführt und erweitert.

1 Bildungsberichterstattung in Hamburg

Anspruch einer Bildungsberichterstattung ist es, eine systematische Basis für die kontinuierliche Beobachtung der Entwicklungen und Perspektiven des Hamburger Bildungswesens zu schaffen und dabei auf Stärken und Schwächen des Bildungssystems aufmerksam zu machen. Sie 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.

Hierfür zielt Bildungsberichterstattung auf die Beschreibung relevanter Kennzahlen institutioneller Bildung und auf deren problemorientierte Verknüpfung. So sollen einerseits Informationen bereitgestellt werden zu den Kontextbedingungen von Bildung (z. B. demografische Entwicklung, Wirtschaft, soziale Lebensformen), den institutionellen Stellgrößen (z. B. Zahl der Bildungsteilnehmer, Art und Umfang der Bildungsangebote), den Prozessstrukturen (z. B. Übergänge, Qualität von Schule und Unterricht, individuelle Förderung) sowie zu den Ergebnissen (z. B. Abschlüsse, kognitive Kompetenzen). Andererseits sollen diese Informationen so aufeinander bezogen werden, dass ein komplexes Gesamtbild des Hamburger Bildungssystems entsteht.

Die Hamburger Bildungsberichterstattung ist Teil eines umfassenden Bildungsmonitorings, zu dem im Schulbereich auch die Schulinspektion, die zentralen Abschlussprüfungen, die Teilnahme an nationalen und internationalen Vergleichstests, die Evaluation von bildungspolitischen Maßnahmen sowie regionale Berichte und Analysen auf Stadtebene gehören. 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 Hamburger Bildungsberichts

Wie schon der erste Hamburger Bildungsbericht orientiert sich der Bildungsbericht 2011 in seiner Anlage an der nationalen Bildungsberichterstattung. Die drei zentralen Leitideen sind dabei: (1) „Bildung im Lebenslauf“: Es sollen alle Abschnitte institutionalisierter Bildung in den Blick genommen werden. (2) „Kontinuität“: Die Berichterstattung soll auf Dauer angelegt sein. Dabei liegt der Fokus eher auf langfristigen Entwicklungen, nicht auf aktuellen Diskussionen und Maßnahmen. (3) „Indikatorenbasiertheit“: Die Art der im Bildungsbericht verwendeten Daten muss bestimmten Qualitätskriterien genügen. Es sollten nur statistische Kennzahlen verwendet werden, die sowohl eine problemorientierte Betrachtung des jeweiligen Bereichs ermöglichen als auch auf fortschreibbaren Datensätzen basieren.

Auch in der Auswahl der Indikatoren – gemeint sind die einzelnen Kapitel wie z. B. C2 oder E3 – orientiert sich der Hamburger Bildungsbericht an der nationalen Berichterstattung. Sie erfolgt auf Basis des sogenannten Kontext-Input-Prozess-Output/Outcome

Modells (KIPO-Modell). In diesem Modell wird 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 gestiegener Wirtschaftskraft (Outcome).

Darüber hinaus ist der Bericht so angelegt, dass bestimmte Differenzierungsaspekte berücksichtigt werden. Die Freie und Hansestadt 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, wird nach Möglichkeit auf Stadtteilebene berichtet. Bei teilnehmerbezogenen Daten erfolgt eine Differenzierung nach Geschlecht, nach Migrationshinweis © und nach sozialem Hintergrund.

3 Aufbau des Hamburger Bildungsberichts

Eröffnet wird der Bildungsbericht durch das Kapitel A „Bildung in Hamburg“. Seine Funktion besteht darin, einen Überblick über die Rahmenbedingungen von Bildung in Hamburg zu vermitteln. In den Kapiteln B, C, D, E und F werden dann einzelne Bereiche des Bildungssystems vorgestellt und durch Indikatoren beschrieben. Im zweiten Hamburger Bildungsbericht sind dies die Bereiche frühkindliche Bildung und Betreuung (Kapitel B), allgemeinbildende Schulen (Kapitel C), berufsbildende Schulen (Kapitel D), Hochschulbildung (Kapitel E) und Weiterbildung (Kapitel F).

4 Neuerungen im Bildungsbericht Hamburg 2011

Im zweiten Hamburger Bildungsbericht gibt es gegenüber dem ersten Bericht drei wichtige Veränderungen. Die größte Neuerung stellt die Aufnahme der beiden Bereiche Hochschulbildung (Kapitel E) und Weiterbildung (Kapitel F) dar. Hier wurde in enger Kooperation mit der Behörde für Wissenschaft und Forschung und dem Amt für Weiterbildung in der Behörde für Schule und Berufsbildung eine thematische Ausweitung des ersten Bildungsberichts vorgenommen. Zum Zweiten wurde der Versuch unternommen, die Indikatoren des ersten Bildungsberichts noch besser auszuarbeiten und die Themenbereiche inhaltlich zu ergänzen. So wurde beispielsweise der Indikator C4-III „Begabtenförderung“ neu aufgenommen. Die dritte Neuerung ist schließlich die vorangestellte Zusammenfassung mit der Darstellung von wichtigen Ergebnissen im Überblick und zentralen Herausforderungen für Bildung in Hamburg.

5 Zur Datenlage

Für den zweiten Hamburger Bildungsbericht wurden wiederum Daten aus unterschiedlichen Quellen verwendet. Diese sind beispielsweise die Datenbestände des Statistischen Bundesamts, des Statistischen Amtes für Hamburg und Schleswig-Holstein, der Kultusministerkonferenz, 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 durchaus 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 oder Semester gelegt wird. Daten und Auswertungen aus unterschiedlichen Datenquellen sind also nur bedingt sinnvoll zu vernetzen; kleine quantitative Unterschiede zu gleichen Sachverhalten haben dabei jedoch oftmals nur definitorische und erhebungstechnische Gründe.

Die größte Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass Daten zu einigen relevanten Themenbereichen schlicht nicht verfügbar oder von so mangelhafter Qualität sind, dass auf eine Berichterstattung ganz verzichtet werden muss. So sind derzeit beispielsweise kaum systematische Informationen zu Übergängen im Bildungssystem und zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt verfügbar. Damit ist es nicht möglich, Schülerkarrieren und Bildungsbiografien nachzuvollziehen, um Erkenntnisse über typische Muster und mögliche Bruchstellen zu erlangen. Dasselbe gilt auch für das Merkmal „Migrationshintergrund“. Zwar wird in der Herbststatistik der Hamburger Schulen zusätzlich zu der Staatsangehörigkeit mit der überwiegend gesprochenen Sprache ein wichtiges Indiz für einen vorhandenen Migrationshintergrund erhoben. Daten zum Geburtsland der Eltern liegen jedoch nicht zuverlässig vor, womit eine wichtige Information fehlt, die die Migrationsgeschichte von Personen genauer beschreibt und beispielsweise für den Mikrozensus erhoben wird. Infolgedessen wird mit der in diesem Bericht gewählten Hilfskonstruktion „Migrationshinweis“ © der Anteil an Hamburger Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund systematisch zu niedrig eingeschätzt. Es ist also davon auszugehen, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund deutlich höher liegt, als hier auf Basis der verfügbaren Daten ausgewiesen werden kann.

Um das strategische Potenzial der Bildungsberichterstattung zu erweitern, bedarf es deshalb 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.

Insofern untermauert der zweite Hamburger Bildungsbericht wiederum, dass die Entwicklung einer Strategie zur Verbesserung der Datenlage notwendig ist. Denn ob Bildungspolitik Erfolg hat, hängt in entscheidender Weise auch davon ab, dass genaue Kenntnisse über Bildungsverläufe und damit über Stärken und Schwächen des Bildungssystems vorhanden sind. Dafür bedarf es künftig weiterer erheblicher Anstrengungen.

6 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.

7 Dank

Die Erstellung des Hamburger Bildungsberichts wäre ohne eine enge Kooperation zwischen verschiedenen Behörden und Ämtern und die geduldige und großzügige Unterstützung vieler Einzelpersonen nicht möglich gewesen. Ihnen allen gilt unser Dank.

Zusammenfassung

Wichtige Ergebnisse im Überblick

A Rahmenbedingungen von Bildung in Hamburg

Hamburg wächst – vor allem durch Zuwanderung

- Die demografische Entwicklung in Hamburg unterscheidet sich vom Bundestrend: Trotz geringer Geburtenrate ist vor allem durch Zuzüge ein Bevölkerungszuwachs zu erwarten. Der Anstieg der Anzahl der 3- bis unter 6-Jährigen und der 6- bis unter 10-Jährigen bis 2020 ist dabei laut Prognose mit jeweils zehn Prozent besonders hoch.
- Die Verteilung der Hamburger Bevölkerung auf Vorerwerbs-, Erwerbs- und Nacherwerbsphase wird sich – ebenfalls gegen den Bundestrend – bis 2030 nur moderat ändern. Die Erwerbstätigen werden jedoch im Schnitt älter, was möglicherweise Auswirkungen auf Weiterbildungsbedarfe hat.
- In Hamburg liegt der Anteil der Kleinkinder mit Migrationshintergrund im Jahr 2009 bei 45,3 Prozent. Somit hat in Hamburg beinahe jedes zweite Kind unter drei Jahren eine familiäre Zuwanderungsgeschichte, wobei sich regional große Unterschiede ergeben. Da diese Kinder eher aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stammen, verstärkt sich perspektivisch ein sozialer Strukturwandel der Schulbevölkerung.

Viele Kinder in schwierigen Lebenslagen

- Im Mittel leben in Hamburg im Jahr 2009 in 17,8 Prozent der Haushalte Kinder. Knapp ein Drittel aller Haushalte mit Kindern sind Haushalte von Alleinerziehenden.
- 40 Prozent der Alleinerziehenden sind nicht erwerbstätig. Insgesamt ist in 18 Prozent aller Hamburger Familien keine Person erwerbstätig.
- Zum Ende des Jahres 2008 ist über ein Viertel der Kinder im Alter von null bis sechs Jahren ganz oder teilweise von staatlicher Unterstützung abhängig (Gesamtbevölkerung: 13%). In den Stadtteilen Dulsberg, Veddel, Billstedt und Jenfeld ist mehr als die Hälfte dieser Kinder auf Unterstützung angewiesen.

Finanzieller Gestaltungsspielraum langfristig eingeschränkt

- Etwa ein Viertel des Gesamthaushaltes wird für Bildung aufgewendet, wesentliche Ausgaben gehen dabei in Schulen (52%) und Hochschulen (26%). Im Ländervergleich tätigt Hamburg hohe Ausgaben je Einwohner für staatliche Schulen und für Jugendarbeit und Kinderbetreuung.
- Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP hat sich in den letzten 15 Jahren in Hamburg kaum geändert und liegt 2009 bei ca. drei Prozent.
- Durch künftig steigende Schülerzahlen sowie höhere Versorgungs- und Zinszahlungen ergeben sich trotz positiver wirtschaftlicher Entwicklung langfristig voraussichtlich kaum Ressourcenspielräume. Die Verteilung der vorhandenen Mittel rückt damit noch stärker in den Fokus.

B Frühkindliche Bildung und Betreuung

Zuwächse in allen Bereichen der frühkindlichen Bildung und Betreuung

- Die Zahl der Kitas im Kita-Gutschein-System hat sich von 737 im Jahr 2002 auf rund 1.000 erhöht. Zeitgleich wurden die öffentlichen Fördermittel von 296 Millionen Euro auf 450 Millionen Euro gesteigert.
- 2007 waren 8.867 Beschäftigte an Kitas tätig, 2009 bereits 10.216. Zeitgleich stieg im Elementarbereich die Anzahl der betreuten Kinder um 5 Prozent, im Krippenbereich um knapp 30 Prozent.

Starker Anstieg der Beteiligungsquoten von Krippenkindern und von Kindern mit Behinderung

- Die Betreuungsquote im Krippenbereich ist von 15,7 Prozent im Jahr 2002 auf 28,7 Prozent im Jahr 2010 angestiegen. Sie liegt damit deutlich über dem Durchschnitt der westdeutschen Länder (17,4%). Zeitgleich erhöhte sich die Betreuungsquote im Hortbereich von 20,8 Prozent auf 25,3 Prozent und im Elementarbereich von 81,0 Prozent auf 90,6 Prozent. Der Altersjahrgang fünf bis unter sechs Jahre weist eine Bildungsbeteiligung von 99 Prozent auf.
- Es ist ein deutlicher Anstieg der Betreuungsleistungen für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder zu verzeichnen: Wurden im Jahr 2004 noch 1.081 Kinder mit Behinderungen im Rahmen des Kita-Gutschein-Systems betreut, so waren es 2009 bereits 1.736.

Überwiegend weibliches, teilzeitbeschäftigtes Personal im frühkindlichen Bereich

- Im Vergleich zu den Hamburger Schulen ist das Personal in Kindertageseinrichtungen im Mittel deutlich jünger. Nach wie vor sind kaum Männer in Kitas beschäftigt.
- Mit 32,8 Prozent aller Beschäftigten ist der Anteil an Vollzeitbeschäftigten in Hamburg im Ländervergleich (39,3%) recht niedrig. Allerdings gab es 2009 erstmals seit 1998 wieder einen leichten Anstieg.
- Im Jahr 2010 besitzen neun Prozent des Kitapersonals einen Hochschulabschluss. Damit liegt Hamburg über dem Bundesdurchschnitt von 3,5 Prozent und nach Bremen (11,1%) an zweiter Stelle im Ländervergleich. Den höchsten Anteil des pädagogischen Personals und des Verwaltungspersonals in Kindertageseinrichtungen stellen mit 57 Prozent die Erzieherinnen, den zweithöchsten Anteil mit 14 Prozent bilden Kinderpflegerinnen.

C Allgemeinbildende Schulen in Hamburg

Immer mehr Schüler mit Migrationshinweis¹

- Im Schuljahr 2010/11 befinden sich 180.452 Schülerinnen und Schüler in 414 allgemeinbildenden Schulen (davon 354 staatlich und 60 nicht-staatlich). Dies sind ca. 3.500 weniger als im Schuljahr 2009/10, was vor allem durch das Ausscheiden des Abiturdoppeljahrgangs zu erklären ist. Laut Prognose ist davon auszugehen, dass die Schülerzahl in den nächsten Jahren steigt.
- Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die eine Privatschule besuchen, ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen (auf 10,6% im Schuljahr 2010/11) und liegt etwas höher als der Bundesdurchschnitt (7,6% im Schuljahr 2008/09). Alleine in den Schuljahren 2009/10 und 2010/11 wurden acht neue Privatschulen gegründet. Die Hälfte der Privatschülerinnen und -schüler besucht katholische Schulen.
- Jeder vierte Schüler an allgemeinbildenden Schulen hat einen Migrationshinweis¹. Der Mikrozensus 2009, der den Migrationsstatus der Eltern berücksichtigt, weist demgegenüber für die Altersgruppe der 5- bis unter 15-Jährigen einen Anteil von 48,9 Prozent Personen mit Migrationshintergrund aus. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis an der Gesamtschülerschaft variieren stark zwischen den Stadtteilen und Schulformen. Auffällig ist ihr relativ hoher Anteil in den staatlichen Sonderschulen, den privaten Gymnasien und in den Schulen der Erwachsenenbildung. Besonders niedrig ist ihr Anteil in den staatlichen Gymnasien.

Durchschnittsalter der Lehrkräfte sinkt, viele arbeiten in Teilzeit

- Das Durchschnittsalter der aktiven Lehrkräfte ist von 48,6 Jahren (1999) auf 46,9 Jahre (2010) gesunken. Mehr als ein Drittel der Lehrerschaft wird in den nächsten 10 Jahren aus Altersgründen ausscheiden.
- Viele Lehrkräfte arbeiten in Teilzeit: Ihr Anteil liegt bei 48 Prozent, bei den weiblichen Lehrkräften sogar bei 58,3 Prozent. Etwa 70 Prozent aller Neueinstellungen erfolgen in Teilzeitverhältnissen. Außerdem nehmen immer mehr Lehrkräfte die Möglichkeit in Anspruch, während der Elternzeit in Teilzeit beschäftigt zu sein.
- Der Frauenanteil in Funktionsstellen steigt und liegt bei 46,3 Prozent im Jahr 2010. Damit ist er allerdings immer noch deutlich niedriger als der Frauenanteil an den aktiven Lehrkräften insgesamt (65,5%).

Weiterer Ausbau der ganztägigen Bildung

- Zum Schuljahr 2010/11 wurde die Vielgliedrigkeit des Hamburger Schulwesens bei kaum gesunkenen Schülerzahlen stark reduziert: Es gibt insgesamt 79 Stadtteilschulen, 68 Gymnasien, 45 Sonderschulen, 217 Grundschulen und 5 Schulen der Erwachsenenbildung, darunter eine zunehmende Zahl an Privatschulen. Es ist eine gute regionale Versorgung mit den verschiedenen Schulformen gewährleistet.

¹ Ein Migrationshinweis (in Abgrenzung zum Migrationshintergrund) liegt vor, wenn mindestens eines der folgenden drei Merkmale zutrifft: (1) keine deutsche Staatsangehörigkeit, (2) Aussiedler, (3) die überwiegend gesprochene Sprache ist nicht Deutsch. In dieser Definition wird nicht berücksichtigt, ob ein Elternteil zugewandert oder als Ausländer in Deutschland geboren ist. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Zahl der Schülerinnen und Schülern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte deutlich höher ist. Um diese Problematik zu markieren, wird im Hamburger Bildungsbericht der eher unübliche Begriff des „Migrationshinweises“ verwendet.

- Fast die Hälfte aller 350 staatlichen allgemeinbildenden Schulen zählt 2010/11 als Schule mit Ganztagsangebot. Dabei gibt es Unterschiede zwischen den Schulformen: Während alle Gymnasien als „Ganztagsschulen besonderer Prägung“ organisiert sind, kann nur gut ein Viertel der eigenständigen Grundschulen Ganztagsangebote vorweisen. Zu beachten ist, dass es sehr unterschiedliche Formen von Ganztagsschule gibt. Zwar nutzen 57,3 Prozent aller Hamburger Schülerinnen und Schüler ganztägige Angebote, es werden jedoch nur 14,7 Prozent in „voll gebundenen“ Ganztagsschulen unterrichtet. Insgesamt ist die Datenlage bei der ganztägigen Bildung unbefriedigend.

Ausgaben steigen mit dem Alter der Schüler

- Hamburg ist im Ländervergleich bei den mittleren Ausgaben je Schüler weiterhin in der Spitzengruppe vertreten. Dabei besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulstufe und den Ausgaben: In höheren Klassen werden im Schnitt mehr Lehrkräfte mit vergleichsweise geringerem Unterrichtsdeputat eingesetzt. Je weiter die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schullaufbahn voranschreiten, desto mehr Geld wird also für sie ausgegeben.
- Im Vergleich zum letzten Bildungsbericht zeigt sich eine deutliche Entwicklung im Primarbereich: Die mittlere Klassengröße wurde von 24,3 auf 22,6 Schülerinnen und Schüler abgesenkt.

Stadtteilschulen werden gut angenommen

- Die Nachfrage nach Plätzen in Vorschulklassen (ohne VSK an Sonderschulen) ist von 5.788 im Schuljahr 2006/07 auf 7.172 im Schuljahr 2010/11 gestiegen. Dabei ist der Anteil von Kindern mit Migrationshinweis¹ deutlich höher als in der gesamten Schülerschaft, was auf den erhöhten Anteil an Kindern mit Migrationshinweis in der vorschulischen Sprachförderung zurückzuführen ist.
- Auch im Schuljahr 2010/11 wurden mehr Kinder vorzeitig (12%) als verspätet (2%) eingeschult. Hamburg liegt hier deutlich über bzw. unter dem Bundesdurchschnitt mit identischer Stichtagregelung. Mädchen werden häufiger früh und seltener verspätet eingeschult als Jungen.
- Im Schuljahr 2010/11 besuchen 44 Prozent der Fünftklässler eine Stadtteilschule, 52 Prozent ein Gymnasium und 4 Prozent eine Sonderschule. Für das Schuljahr 2011/12 werden noch höhere Anmeldequoten an Stadtteilschulen erwartet. Sechs Prozent der Stadtteilschüler und 75 Prozent der Gymnasiasten haben eine Gymnasialempfehlung erhalten, wobei die Anteile in den einzelnen Gymnasien zwischen knapp 40 und annähernd 100 Prozent variieren.
- Zum Schuljahr 2010/11 sind 10.539 Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe II übergegangen, davon 5.620 in die Jahrgangsstufe 10 an Gymnasien und 4.355 in die Jahrgangsstufe 11 an Stadtteilschulen. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis¹ ist dabei an Stadtteilschulen (28%) deutlich höher als an Gymnasien (15%), wobei jeweils zu beachten ist, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ enger gefasst ist als oftmals übliche Definitionen. Es ist davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte deutlich höher liegt. Überproportional viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis verlassen die Sekundarstufe II nach Erreichen der Fachhochschulreife.

- Im Schuljahr 2009/10 gab es insgesamt 1.382 Schulformwechsel innerhalb der allgemeinen Schule², wovon mehr als zwei Drittel „Abwärtswechsel“ waren. Seit dem Schuljahr 2010/11 sind Wechsel zwischen Jahrgangsstufe 7 und 10 nicht mehr vorgesehen. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Wechselquoten nach der Schulstrukturreform entwickeln und welche neuen Übergangsmomente möglicherweise dadurch etabliert werden.

Erste Schritte in Richtung inklusiver Bildung

- Seit dem Schuljahr 2010/11 haben Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, beginnend mit den Klassenstufen 1 und 5, einen Rechtsanspruch auf den Besuch einer allgemeinen Schule. Dies hat zu einem Anstieg des Anteils an integrativ geförderten Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 16,2 Prozent in 2009 auf 24,0 Prozent in 2010/11 geführt. Entsprechend hat auch die Zahl der Schulstandorte, an denen eine integrative Förderung stattfindet, stark zugenommen.
- 63,6 Prozent der Förderbedürftigen sind Jungen. Mädchen sind im Förderbereich „Lernen“ und Jungen im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ deutlich überrepräsentiert.
- Der Anteil der Privatschülerinnen und -schüler wächst im Bereich der Sonderschulen und ist im Schuljahr 2010/11 mit 11,3 Prozent (2009/10: 10,2%) erstmals größer als ihr Anteil von 10,6 Prozent in den allgemeinbildenden Schulen insgesamt.
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis¹ an allen sonderpädagogisch förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen liegt deutlich höher als in der Hamburger Schülerschaft insgesamt. Auffällig ist ihr erhöhter Anteil besonders in den Bereichen „Lernen“ und „Sprache“. Sie werden etwas seltener integrativ und deutlich seltener privat beschult.

Ein Viertel der Viereinhalbjährigen hat Sprachförderbedarf

- Trotz eines leichten Rückgangs haben im Schuljahr 2009/10 immer noch 15,8 Prozent der vorgestellten Viereinhalbjährigen einen einfachen und 9,6 Prozent einen ausgeprägten Sprachförderbedarf. Dabei gibt es deutliche regionale Unterschiede: In einigen Stadtteilen weist nahezu jedes zweite Kind einen Sprachförderbedarf auf.
- Im Schuljahr 2009/10 wurden 20.730 Schülerinnen und Schüler zusätzlich zur Unterrichtszeit („additiv“) sprachlich gefördert. Ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf hat diesen in mehreren Sprachlernbereichen.
- Der Anteil an Jungen mit Sprachförderbedarf war in den vergangenen Jahren durchweg höher als der der Mädchen.
- Kinder, die zuhause nicht Deutsch sprechen, zeigen deutlich häufiger einen Sprachförderbedarf als einsprachig Deutsch aufwachsende Kinder. 2009/10 beträgt ihr Anteil an allen Viereinhalbjährigen mit ausgeprägtem Förderbedarf 85 Prozent. In der Schule liegt dieser Anteil bei 57,5 Prozent. Innerhalb der Gruppe der mehrsprachigen Kinder mit additivem Sprachförderbedarf sprechen überproportional viele Türkisch.

² Allgemeine Schulen sind alle allgemeinbildenden Schulen ohne Sonderschulen.

Begabtenförderung erfolgt sozial und geschlechtermäßig selektiv

- Bei ca. fünf Prozent der Viereinhalbjährigen wird eine besondere Begabung vermutet. Dabei zeigt sich eine klare Ausgeglichenheit zwischen Jungen und Mädchen. Dagegen fällt in der Schulzeit eine Dominanz der Jungen auf: Sowohl in den Einzelberatungen als auch in den Förderprojekten der Beratungsstelle für besondere Begabung überwiegt in allen Bereichen der Anteil der Jungen.
- Aus der KESS-Studie geht hervor, dass im Kompetenzbereich Lesen nur 136 der 1.366 Schülerinnen und Schüler, die an einem Angebot für besonders begabte Schülerinnen und Schüler teilgenommen haben, tatsächlich zu den fünf Prozent der Leistungsstärksten gehören. Umgekehrt erhielten ca. 50 Prozent der Leistungsstärksten keine zusätzliche Förderung. Die geförderten Leistungsstärksten haben dabei einen höheren mittleren sozialen Status als die Gruppe der nicht geförderten Leistungsstärksten.

Deutliche Entwicklungsbedarfe bei Qualität von Schule und Unterricht

- Den Ergebnissen der Hamburger Schulinspektion zufolge zeigt sich im Bereich der Unterrichtsqualität ein positiver Trend seit 2007/08: Jede dritte Unterrichtsstunde genügt mittlerweile hohen Qualitätsansprüchen. An reinen Grundschulen gilt dies sogar für rund 40 Prozent der Unterrichtsstunden, an Gymnasien sind es unter 30 Prozent. Deutlich wird dabei, dass die Unterrichtsqualität nach wie vor fast ausschließlich von der einzelnen Lehrkraft und ihrer Klasse abhängt.
- Es besteht nach wie vor ein erheblicher Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Etablierung eines systematischen Qualitätsmanagements an Hamburger Schulen. Stärken bestehen dabei in der Formulierung von Entwicklungsprioritäten, Schwächen in der datengestützten Unterrichtsentwicklung. Auch die Nutzung von schulinternen Evaluationsergebnissen für die Schulentwicklung ist noch ausbaufähig, und die Beteiligung von Eltern und Schülerinnen und Schülern an der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht stagniert auf niedrigem Niveau.

Enge Kopplung von Schülerleistung und sozialem Hintergrund

- Der positive Trend einer Steigerung der Lesekompetenz in Deutschland in den letzten Jahren bildet sich nun auch in Hamburg ab. Zwar beträgt der Unterschied der Hamburger Schülerinnen und Schüler zu durchschnittlichen deutschen Schülerinnen und Schülern noch immer ein halbes Lernjahr, die Leistung hat sich in Hamburg jedoch insgesamt verbessert. Dabei ist der Unterschied zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern im Bereich Lesen trotz eines leichten Rückgangs noch immer extrem groß.
- In Hamburg zeigt sich im IQB-Ländervergleich 2009 eine weniger starke soziale Benachteiligung als im bundesdeutschen Durchschnitt. Trotzdem hat ein Kind von Eltern aus der oberen Dienstklasse bei gleicher Lesekompetenz eine 2,6-mal so hohe Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, wie ein Kind, dessen Eltern Facharbeiter oder Arbeiter mit Leitungsfunktion sind. Ergebnisse der KESS-Studie zeigen zusätzlich erhebliche Unterschiede in der Lesekompetenz abhängig von der zu Hause gesprochenen Sprache und der Herkunft der Eltern. Deutlich wird in der KESS-Studie auch, dass das Hamburger Schulsystem die mit dem familiären Hintergrund zusammenhängenden Kompetenzunterschiede nicht hinreichend zu kompensieren vermag.

Trend zu höherwertigen Abschlüssen

- Im Schuljahr 2009/10 hat der erste Jahrgang des achtstufigen Gymnasiums (G8) gemeinsam mit dem letzten Jahrgang des neunstufigen Gymnasiums (G9) das Abitur abgelegt. Der G8-Jahrgang hat dabei in den zentralen Prüfungen geringfügig besser abgeschnitten als der G9-Jahrgang.
- Seit 2004 stieg die Abiturientenquote von 31,5 Prozent auf 48,0 Prozent in 2010, zugleich sank der Anteil der Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluss von 11,3 Prozent auf 7,5 Prozent. Dieser Trend gilt auch für Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit: Deren Abiturientenquote stieg von 15 Prozent (2000) auf 27 Prozent (2010), während der Anteil von Schulabgängern ohne Abschluss von 21 Prozent auf 14 Prozent sank. Dennoch erzielten Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit bzw. mit Migrationshinweis¹ im Vergleich zur Gesamtheit aller Schulentlassenen niedrigere Abschlüsse. Insbesondere männliche Jugendliche mit Migrationshinweis verlassen vergleichsweise häufig die Schule ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss.
- Die Abschlüsse verteilen sich regional sehr unterschiedlich auf das Hamburger Stadtgebiet: Überdurchschnittlich viele Schulabgänger ohne Abschluss leben in Sankt Pauli (20%), Billstedt und Wilhelmsburg (17%), überdurchschnittlich viele Jugendliche mit Abitur leben in Rissen, Eppendorf, Sasel, Bergstedt und Volksdorf (ca. 70%).
- Frauen erzielen insgesamt höhere Abschlüsse. In den zentralen Abiturprüfungen dominiert ihr Anteil in den schriftlichen Prüfungen in Fremdsprachen sowie in den Leistungskursen Deutsch und Biologie, während überdurchschnittlich viele Männer in den Fächern Technik, Leistungskurs Mathematik, Gemeinschaftskunde und Betriebswirtschaftslehre anzutreffen sind.

D Berufsbildende Schulen in Hamburg

Hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern in dualer Ausbildung

- Insgesamt existieren im Jahr 2011 in Hamburg 45 staatliche berufsbildende Schulen sowie 17 Ersatzschulen und 48 Ergänzungsschulen in freier Trägerschaft. Im Schuljahr 2010/11 besuchen von den insgesamt 60.261 Schülerinnen und Schülern 38.274 eine staatliche Berufsschule (64%), 8.293 (14%) befinden sich im Übergangssystem. Die restlichen Schülerinnen und Schüler verteilen sich auf vollqualifizierende Berufsfachschulen (3.590), Fachschulen (3.626), berufliche Gymnasien (2.928), Fachoberschule (1.406) und nicht-staatliche Einrichtungen (2.144).
- Seit 2008/09 lässt sich ein leichtes Absinken der Gesamtschülerzahlen in den berufsbildenden Schulen feststellen. Dies betrifft vor allem das duale System, das in besonderer Weise konjunkturellen Schwankungen unterliegt. Deutliche Zunahmen zeigen sich demgegenüber in den Fachschulen, in den neuen zweijährigen dualen Bildungsgängen und in den Schulen im Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege.
- Im Schuljahr 2010/11 unterrichten 2.784 Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen in Hamburg. 43 Prozent der Lehrkräfte sind 55 Jahre und älter, nur 16 Prozent der Lehrkräfte sind jünger als 40 Jahre.

Zahl der Migranten im berufsbildenden System steigt – insbesondere im Übergangssystem

- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit in den staatlichen berufsbildenden Schulen stieg von 11 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 12 Prozent im Schuljahr 2010/11 an. Dies ist vor allem auf eine Erhöhung im Übergangssystem zurückzuführen. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit liegt an der Berufsvorbereitungsschule bei 35,4 Prozent, in der Berufsschule bei 8,4 Prozent und in den Fachschulen bei 7,1 Prozent.
- Insgesamt gibt es eine leichte Überzahl an Männern in den berufsbildenden Schulen, die jedoch ausschließlich auf die gewerblich-technischen Berufsfelder zurückzuführen ist. In allen anderen Schultypen überwiegt der Frauenanteil. 44 Berufe/Bildungsgänge im dualen System sind rein männlich, neun rein weiblich besetzt.
- Anfänger in der Berufsschule sind im Durchschnitt 20,7 Jahre alt. Mit Blick darauf, dass der überwiegende Anteil der Schülerinnen und Schüler im dualen System einen mittleren Schulabschluss aufweist, erscheint dieses Alter sehr hoch.

Verdrängung von Schülern mit erstem oder mittlerem Schulabschluss aus dem System

- Seit 2007 steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit allgemeiner Hochschulreife oder Fachhochschulreife in den berufsbildenden Schulen leicht an, nämlich von 21,1 Prozent in 2007/08 auf 22,0 Prozent in 2010/11. Demgegenüber sinken die Anteile der Schülerinnen und Schüler ohne oder mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss von 30,1 Prozent auf 28,2 leicht ab. Der Doppeljahrgang Abitur hat sich dabei (noch) nicht als verstärkter Zustrom in eine duale Ausbildung ausgewirkt: Von den 12.176 Hamburger Abiturienten sind nur 897 (7,4%) direkt von der Schule in eine Ausbildung gegangen.
- Ein überwiegender Anteil (2010/11 ca. 54%) der Abiturienten in den Hamburger berufsbildenden Schulen hat seine allgemeine Hochschulreife nicht in Hamburg erworben. Mit abnehmender Bildungsqualifikation steigt hingegen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aus einer Hamburger allgemeinbildenden Schule in eine berufsbildende Schule wechseln. In den Hamburger Berufsschulen haben insgesamt 35 Prozent der Auszubildenden ihren Schulabschluss nicht in Hamburg erworben.
- Daraus ergeben sich Anzeichen für einen doppelten Verdrängungseffekt von Schülerinnen und Schüler mit einem ersten oder mittleren Schulabschluss: einerseits durch den Trend zu höherwertigen Abschlüssen im Schulberufssystem, andererseits durch die Zuwanderung aus anderen Bundesländern.

Steuerungswissen zum Verbleib der Abgänger fehlt

- Im Schuljahr 2009/10 verließen 7.080 Jugendliche die berufsbildende Schule ohne Erreichen des Abschlusses. Da es vielfältige Gründe für einen Abgang ohne Abschlusszeugnis gibt – u. a. auch „positive“ Gründe wie z. B. den Übergang in eine andere Ausbildung –, wäre für eine gezielte Steuerung ein fundiertes Wissen über die Gründe und den Verbleib der Jugendlichen notwendig.
- Ungefähr ein knappes Viertel der Berufsschüler mit erstem allgemeinbildendem Schulabschluss erwirbt im Rahmen der Berufsausbildung zusätzlich einen mittleren Schul-

abschluss. Im Schuljahr 2009/10 haben im gesamten berufsbildenden System 5.221 der 19.103 Absolventen einen höherwertigen allgemeinbildenden Abschluss erreicht.

Übergangssystem befindet sich im Umbruch

- 2010/11 besuchen 3.677 Schülerinnen und Schüler Berufsvorbereitungsschulen (BVS) und 4.616 teilqualifizierende Berufsfachschulen (BFS-tq). Beide Schulformen führen zu keinem Berufsabschluss. Insgesamt befinden sich damit 8.293 Jugendliche und junge Erwachsene im beruflichen Übergangssystem. Die Schülerzahlen sind in Teilbereichen des Übergangssystems rückläufig.
- Knapp die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler in der Berufsvorbereitungsschule haben einen Migrationshinweis¹. Es muss dabei berücksichtigt werden, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ aus Gründen der Datenverfügbarkeit enger gefasst ist als oftmals übliche Definitionen. Deshalb ist davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte noch deutlich höher liegt.
- Aus der hohen Dynamik der Strukturentwicklung im Übergangssystem resultieren Schwierigkeiten in der Darstellung konsistenter Zeitreihen für diesen Bereich. Besonders wichtig wäre es, bessere Kenntnisse über die Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler zu erlangen.

E Hochschulbildung in Hamburg

Umstellung auf das Bachelor/Master-System fast vollzogen

- Die Angebotsstruktur der öffentlichen staatlichen Hochschulen ist bei insgesamt wachsendem System konstant. In den letzten Jahren erfolgten viele Neugründungen privater Hochschulen; die Zahl der dort Studierenden hat sich zwischen 2000 und 2009 von knapp 2.000 auf nahezu 14.000 erhöht.
- Die Umstellung auf das Bachelor/Master-System ist in Hamburg besonders konsequent verfolgt worden. Hamburg hat mit 96 Prozent nach Niedersachsen und Berlin den dritthöchsten Anteil umgestellter Studiengänge in Deutschland.

Weiter wachsende Zahl an Studienanfängern

- Seit 2000 hat sich die Zahl der Studienanfänger verandert halbfacht. Durch den wachsenden Anteil an Studienberechtigten, verstärkt durch die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur (doppelte Abiturjahrgänge) und die Auswirkungen der nunmehr beschlossenen Aussetzung der Wehrpflicht ist mit einer weiteren Zunahme zu rechnen. Frauen stellen nahezu die Hälfte der Studierenden.
- Der Anteil der Studierenden ohne deutsche Staatsangehörigkeit, die eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben (Bildungsinländer), liegt mit knapp vier Prozent über dem Bundesdurchschnitt (ca. 3%). Die Quote der Hamburger Abiturienten ohne deutsche Staatsangehörigkeit lag im Schuljahr 2009/10 bei neun Prozent. Mit einem Anteil von unter acht Prozent zieht Hamburg vergleichsweise wenige Studierende aus dem Ausland an (Bildungsausländer).

Studierende werden mobiler

- Ungefähr 80 Prozent der studienberechtigten Hamburger Schulentlassenen in 2005 haben ein Studium aufgenommen. Diese Quote ist höher als für Gesamtdeutschland. Personen mit Fachhochschulreife nehmen sehr viel seltener ein Studium auf als solche mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife.
- Nur 38 Prozent der Hamburger Studierenden in 2009 haben ihre Hochschulzugangsberechtigung in Hamburg erworben. Im Jahr 2000 waren dies noch 56 Prozent.

Keine validen Zahlen zur Studienerfolgsquote nach BA/MA-Umstellung

- Die Zahl der bestandenen Abschlussprüfungen stieg von 7.562 (2000) auf 10.199 (2009). Dabei ist der Anteil an Bachelor- und Master-Abschlüssen bislang noch wesentlich geringer als im deutschlandweiten Vergleich.
- An Hamburger Hochschulen werden weniger Studierende zu einem erfolgreichen Studienabschluss gebracht als in Gesamtdeutschland. Dies ist ein bekanntes Phänomen in Großstädten, zusätzlich schlägt sich die derzeit noch eher geringe Zahl an BA/MA-Abschlüssen in Hamburg nieder. Insgesamt sind neue Anstrengungen erforderlich, um eine valide Datengrundlage für die Kennzahl der „Studienerfolgsquote“ zu schaffen.
- Die Geschlechterverteilung bei den Absolventen ist ausgeglichen: Fast die Hälfte der Hamburger Absolventen ist weiblich. Es gibt jedoch starke Ungleichgewichte in einigen Bereichen wie den Ingenieurwissenschaften, der Mathematik und den Naturwissenschaften mit mehr männlichen Absolventen bzw. den Sprach- und Kulturwissenschaften, der Kunst/Kunstwissenschaft und der Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften mit mehr weiblichen Absolventen.

Geringer Anteil an wissenschaftlichen Mitarbeitern an der Universität Hamburg

- In Hamburg sind im Jahr 2009 über 10.000 Menschen als wissenschaftliches oder künstlerisches Personal an den Hochschulen beschäftigt, davon sind mehr als 1.400 Professorinnen und Professoren.
- Auffällig ist der hohe Anteil wissenschaftlicher Hilfskräfte und Tutorinnen und Tutoren, mit dem sich Hamburg vom Durchschnitt aller Bundesländer deutlich abhebt. Im Vergleich zu ähnlich strukturierten Universitäten ist die Universität Hamburg demgegenüber mit einem deutlich geringeren Anteil an wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausgestattet.
- Der Frauenanteil am Hochschulpersonal ist mit 36,8 Prozent etwas höher als der Bundesdurchschnitt (35,2 %). In der Gruppe der Professorinnen und Professoren liegt er bei 22,7 Prozent.

F Weiterbildung in Hamburg

Junge Erwerbstätige und Höherqualifizierte bilden sich beruflich eher weiter

- Die Hamburger Volkshochschule konnte die Belegungen von 71.204 (2006) auf 93.205 (2010) steigern. Dabei sind die größten Zuwächse im Bereich Multimedia (273%), Grundbildung (46%) und Gesundheit (35%) zu verzeichnen. Stark angestiegen sind auch die Belegungen der Deutsch-als-Fremdsprache-Kurse, nämlich von 5.954 (2006) auf 10.558 (2010).
- Arbeitnehmer mit qualifizierten Tätigkeiten weisen deutlich höhere berufliche Weiterbildungsquoten auf als Arbeitnehmer mit einfachen Tätigkeiten; jüngere Arbeitnehmer bilden sich eher weiter als ältere.
- Insgesamt fehlt derzeit in den meisten Bereichen der Weiterbildung die statistische Basis, um fundiert über Angebote, Beteiligung und Erträge von Weiterbildung zu berichten.

Zentrale Herausforderungen für Bildung in Hamburg

Der Bildungsbericht verdeutlicht eine Reihe von Problemlagen, vor die sich politisch und administrativ Verantwortliche im Bildungsbereich gestellt sehen. Unter Rückgriff auf Befunde des Bildungsberichts und weitere Erträge der Bildungsforschung werden im Folgenden mit Schwerpunkt auf dem Schulbereich einige übergreifende Handlungsfelder skizziert, in denen sich künftig besondere Anforderungen ergeben. Dabei sind unterschiedliche, miteinander zusammenhängende Ebenen tangiert: zum einen die Bewältigung konkreter Steuerungserfordernisse, die sich aus aktuellen bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen ergeben, zum anderen der Umgang mit den Folgen eines eher langfristigen sozialen und institutionellen Wandels im Bildungsbereich. Das Ausmaß der erfolgreichen Bewältigung der nachstehend skizzierten Herausforderungen wird mit darüber bestimmen, inwieweit Vertrauen in die Problemlösefähigkeit von Steuerungsinstanzen hergestellt werden kann.

Veränderung der Sozialstruktur der Bildungsteilnehmer

Anders als in anderen Bundesländern wächst in Hamburg noch voraussichtlich bis 2020 die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die Bildungseinrichtungen besuchen. Dabei ändert sich die soziostrukturelle Zusammensetzung der Bildungsteilnehmer durch ein Aufwachsen des Anteils derjenigen, die aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte stammen. Auch wenn diese Kinder und Jugendlichen zunehmend bereits in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben, sind sie mindestens in zweierlei Hinsicht bildungsbenachteiligt: Sie stammen eher aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien als ihre Altersgenossen ohne Zuwanderungsgeschichte und sie haben – je nach Herkunftsland unterschiedlich stark ausgeprägt – auch ungünstigere Sprachvoraussetzungen zur Bewältigung von Lernanforderungen. Diese systematische Benachteiligung wird in allen Indikatoren aufgezeigt, z. B. bei der Bildungsbeteiligung, bei Schulleistungen, bei Abschlüssen und Schulabbrüchen, bei der Sprachförderung, beim sonderpädagogischer Förderbedarf usw.

Die demografische und soziostrukturelle Entwicklung trifft in Hamburg auf eine Situation, die – wie aus Bildungsstudien bekannt ist – im Bundesländervergleich ohnehin durch extreme soziale Disparitäten gekennzeichnet ist. Das Hamburger Bildungssystem steht also vor der Aufgabe zu gewährleisten, dass Kinder und Jugendliche mit herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung überhaupt fachliche Mindeststandards als Grundvoraussetzung für die Gestaltung einer gelingenden Bildungsbiografie und damit für die Verwirklichung gesellschaftlicher Teilhabechancen erwerben können. Inwieweit dies gelingt, wird nicht unwesentlich vom Umgang mit den nächsten beiden genannten Herausforderungen abhängen.

Umgang mit Bildungszeit

Viele Zeitreihen des Bildungsberichts bestätigen bildungshistorische Befunde. Im Zeitverlauf lässt sich ein deutlich veränderter Umgang mit Bildungszeit feststellen: Die durch Bildungsinstitutionen gestaltete Lebenszeit wird „nach vorn“ geöffnet (früherer Ersteintritt in Bildungsinstitutionen) und „nach hinten“ verlängert (lebenslanges Lernen). Mehr Kinder besuchen Kitas oder sind in Tagesbetreuungen. Die Zahl verspäteter Einschulungen geht zurück, ebenso die Anzahl der Klassenwiederholungen. In Ganztagschulen werden – potenziell jedenfalls – die Zeitgefäße für das Lernen ausgeweitet. Der Weg zum Abitur in Gymnasien ist um ein Jahr verkürzt worden. Ineffiziente Warte- und Wiederholungsschleifen im Übergangssystem zwischen Schule und Berufsausbildung sollen reduziert werden. Mit dem BA/MA-System der Hochschulen ist auch eine Reduktion der Durchlaufzeiten bis zum Hochschulabschluss intendiert. All diese Maßnahmen sprechen deutlich für einen Bewusstseinswandel im Hinblick auf den Stellenwert von Zeit in der Bereitstellung institutioneller Bildung. Dabei lassen sich drei Strukturelemente des Zeitregimes feststellen. Zum einen kann man von einer Verknappung bzw. Verdichtung und Beschleunigung (Akzeleration) sprechen (z. B. 8-jähriges Gymnasium, Vermeidung von Klassenwiederholungen). Gegenläufig dazu gibt es zum anderen Elemente systematischer Ausweitung von Bildungszeit beispielsweise durch Vorverlegung und Angebotserweiterung beim Eintritt in Kita oder Schule, verpflichtende additive Sprachförderung oder die Einführung von Ganztagschulen. Schließlich ist eine ganze Reihe von Flexibilisierungen mit Auswirkungen auf die Zeitorganisation festzustellen, beispielsweise bei der Einführung jahrgangsübergreifenden Unterrichts, bei der Einrichtung flexiblerer Eingangsphasen oder bei der Zusammenführung von Bildungsgängen in einer reduzierten Anzahl von Schulformen.

Allen diesen Maßnahmen ist gemein, dass bisher unbekannt ist, wie sie sich künftig in ihrer Gesamtheit auf die Bildungsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen auswirken werden. Ebenso ist bisher völlig unzureichend klar, welche Wirkungsannahmen jeweils hinter den einzelnen Maßnahmen stehen, in welchem Verhältnis die Maßnahmen zueinander stehen, ob die intendierten Ziele eingelöst werden und für welche Teilgruppen von Bildungsteilnehmern sie eingelöst werden. Nach welchen Kriterien Prioritätensetzungen innerhalb eines gegebenen Zeitbudgets erfolgen (z. B. konsequente Konzentration der Stundentafel für Leistungsschwächere auf den Erwerb von Grundkompetenzen zu Lasten sonstiger Angebote) wird zudem kaum systematisch und mit Blick auf mittel- und langfristige Nachhaltigkeit des Kompetenzerwerbs diskutiert. Angesichts der Zuständigkeitsvielfalt für die Organisation von Bildungszeit existiert bisher auch kaum eine strategische Gesamtschau auf den Umgang mit Zeit im individuellen Durchgang durch die

Phasen institutionalisierter Bildung. Dies ist umso erstaunlicher, als das Zeitregime in allen Bildungsbereichen der zentrale Hebel der Ressourcenallokation ist.

Verteilung der Ressourcen auf das Gesamtsystem Bildung

Hinsichtlich zentraler Parameter der Ressourcensteuerung ist in Hamburg – wie in anderen Bundesländern auch – eine gravierende finanzielle Ungleichverteilung festzustellen. Je jünger Bildungsteilnehmer sind, umso weniger wendet Hamburg für sie, gemessen in Pro-Kopf-Ausgaben, auf. Dies gilt zwischen den Bildungsbereichen (z. B. Kita-Kinder „kosten“ weniger als Schülerinnen und Schüler) ebenso wie innerhalb der Bildungsbereiche (z. B. Grundschülerinnen und Grundschüler „kosten“ weniger als Gymnasiasten). Jüngere Kinder brauchen in dieser Allokationslogik weniger wissenschaftlich ausgebildete Begleiter mit geringerer Bezahlung als ältere. Die grundsätzliche „Unwucht“ der Ressourcenverteilung sorgt auch dafür, dass aus anderen als Sacherwägungen in bestimmten Bildungsbereichen (z. B. in Kitas und zum Teil in Hochschulen) finanzielle Beteiligungen der Bildungsteilnehmer als notwendig und selbstverständlich betrachtet werden, obwohl die Eigenbeiträge als Zusatzfinanzierung in allen Bereichen nur einen geringen Teil der Gesamtfinanzierung ausmachen.

Dass diese Verteilungsstruktur in Hamburg und anderswo so gegeben ist, hat eine Vielzahl von Gründen, die sich historisch erklären lassen. Sie hat sich über Jahrzehnte als überaus stabil erwiesen. Als Ergebnis interessegeleiteter Prestige- und Verteilungskämpfe kann die Situation als das Produkt vielfältiger Akteurskonstellationen betrachtet werden. Eine sachliche Begründung für die Disparitäten ist nur zum Teil gegeben. Jeder Versuch, daran z. B. unter argumentativem Rekurs auf die wachsende Bedeutung der frühkindlichen Bildung etwas zu ändern, stößt sofort an Grenzen, die grundsätzlich als Finanzierungs-, nicht aber als Allokationsprobleme beschrieben werden. Mit Blick auf die gravierenden Verteilungsprobleme im Gesamtverlauf des Durchgangs durch Bildungsinstitutionen werden allerdings auch – darauf wird man sich im Zuge transparenter Bildungsberichterstattung zunehmend einstellen müssen – die Legitimationsprobleme gravierender.

Verbesserung der Qualität von Bildungseinrichtungen

Der Bildungsbericht zeigt: Etwa ein Viertel des Gesamthaushaltes der FHH wird für Bildung aufgewendet. Im Ländervergleich tätigt Hamburg hohe Ausgaben je Einwohner für Schulen und für Jugendarbeit und Kinderbetreuung. Dass in diesem Kontext in allen Bildungsbereichen enorme Anstrengungen zur Optimierung der Zielerreichung beim Mitteleinsatz (Effektivität) und zur Optimierung der Kosten-Nutzen-Bilanz (Effizienz) unternommen werden, ist selbstverständlich. Dies geschieht auf der Systemebene (z. B. durch die Implementierung von Qualitätsprogrammen und Verfahren des Bildungsmonitorings) ebenso wie auf der Ebene der einzelnen Bildungseinrichtungen (z. B. durch systematische Personalentwicklung und Fortbildung oder Verfahren des Qualitätsmanagements). Gleichwohl sind seit längerem multiple Problemlagen festzustellen: Eine valide, verlässliche und an transparenten Kriterien orientierte Informationslage über die Einlösung qualitativer Standards in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe oder auch in der Hochschullehre ist nur unzureichend gegeben. Die Qualität von Schule und Unterricht – das zeigen die systematischen Schulinspektionen – ist sehr heterogen. Dies gilt auch innerhalb der Einrichtungen, wo in hohem Maße von Einzelsettings abhängt, ob Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene qualitätsvolle und optimal entwicklungsförderliche Lerngelegenheiten erhalten. Nicht aus-

zuschließen ist, dass das, was für Schulen gilt, auch in anderen Bildungsbereichen festzustellen ist. Im Ländervergleich erreichen Hamburger Schülerinnen und Schüler vergleichsweise ungünstige Leistungsergebnisse; dies gilt für die Teilgruppe der Leistungsstarken, die relativ klein ist, ebenso wie für die der Leistungsschwachen, die relativ groß ist. Eine Verschiebung dieses Problems kann auch auf Ebene der tertiären Bildung in den entsprechenden, immer wieder öffentlich problematisierten Diskussionen um die Ausbildungs-, Berufs- oder Studierfähigkeit von Schulabsolventen erkannt werden.

Für die Zukunft bedeutet dies, dass auf Systemebene und auf der Ebene der Bildungseinrichtungen die Anstrengungen zur Qualitätsentwicklung koordiniert, systematisch institutionalisiert, auf die Optimierung des Lernens fokussiert und verbindlich gemacht werden. Dazu gehört als eine Voraussetzung, die bisher existierenden Wissenslücken z. B. zur Prozessqualität in Bildungseinrichtungen oder zur Wirkungsqualität von Fördermaßnahmen systematisch zu schließen. Angesichts sich wandelnder Rahmenbedingungen muss darüber hinaus auch klar bestimmt werden, was Institutionen und Personal, ohne ihre Gestaltungskraft zu überspannen, leisten können. Über den Kern der jeweiligen pädagogischen Arbeit z. B. als Erzieherin bzw. Erzieher oder als Lehrkraft ist also ein breit geteilter Konsens herzustellen, damit der Auftrag von Kitas oder Schulen nicht mehr wie bisher offen ist für ein Übermaß an Aufgabenzuschreibungen, die die Einrichtungen und das Personal überfordern.

Umsetzung von Inklusion

Seit dem Schuljahr 2010/11 haben gemäß § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, beginnend mit den Klassenstufen 1 und 5, einen Rechtsanspruch auf den Besuch einer allgemeinen Schule. Die zunehmende Inanspruchnahme des Rechts zeichnet sich bereits in den Zahlen des Bildungsberichtes ab. Mit der Gewährleistung der Verwirklichung dieses Anspruchs ist eine Vielzahl von Anforderungen konzeptioneller, qualifikatorischer und organisatorischer Art verknüpft. Diese müssen von der zuständigen Behörde bewältigt werden, vor allem aber seitens der Schulen und des Personals, das die Kinder und Jugendlichen unterrichtet, begleitet und unterstützt. Die Einführung einer inklusiven Schule stellt damit ein extrem komplexes und anspruchsvolles Vorhaben dar. Die Herausforderung ergibt sich nicht nur aus den erwähnten Anforderungen auf allen Systemebenen. Vielmehr sind mit dem Inklusionsprogramm auch ein gesellschaftliches Umdenken und ein Diskurswandel verbunden, um eine mehr als hundertjährige Tradition ausschließenden und separierenden Handelns und Denkens gegenüber Menschen mit Behinderungen zu durchbrechen, eine mentale Tradition, die auf gesamtgesellschaftlicher Ebene tendenziell auch gegenüber Alten, Kranken oder Migranten deutlich wird. Nicht zufällig verweist die UN-Behindertenrechtskonvention in Artikel 8 auf die Bedeutung der Bewusstseinsbildung für eine Inklusion von Menschen mit Behinderung in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens.

Die gesellschaftlichen Institutionen haben sich als sehr erfindungsreich erwiesen, besondere Gelegenheitsstrukturen des Lernens und Lebens für Menschen mit Behinderungen zu schaffen und diese im Institutionengefüge ebenso wie in den Mentalitäten so zu verankern, dass sie unhinterfragten Normalitätserwartungen entsprechen. Dass die Situation eine historisch zu erklärende ist, zeigt der internationale Vergleich, der der aktuellen hiesigen Situation die Selbstverständlichkeit nimmt. Während sich im Bereich der Institutionen, die sich mit den Belangen erwachsener Menschen mit Behinderungen befassen,

bereits vor einigen Jahren ein Paradigmenwechsel vollzogen hat, gibt es in Bezug auf die Institution Schule noch einen deutlichen Nachholbedarf. Neben der gewaltigen Anstrengung, die die schrittweise Umsetzung des mit dem § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes verbundenen Auftrags für viele bedeutet, besteht die eigentliche Herausforderung vermutlich in der Veränderung gesellschaftlicher Einstellungen und Haltungen, eine Veränderung, die zugleich Ziel und Voraussetzung einer gelingenden Umsteuerung ist. Darüber hinaus wird ein ausgleichender Umgang mit konfligierenden Zeitvorstellungen wichtig sein, indem in einem rationalen Diskurs die Erwartung an die Einlösung des individuellen Rechtsanspruchs mit den faktischen institutionellen Problemlösemöglichkeiten vermittelt wird. Es wird eines verständnisvollen, aber auch klaren Steuerungshandelns bedürfen um zu vermitteln, dass nicht alles so schnell erreichbar sein wird, wie viele Erziehungsberechtigte von Kindern mit Behinderung sich das für die Realisierung ihres Anspruchs wünschen.

Sicherstellung einer fundierten Wissensbasis

Eine kontinuierliche Bildungsberichterstattung verbessert für Öffentlichkeit, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung die Zugänglichkeit von steuerungsrelevanten Informationen. Dabei ist sie ihrerseits auf die Verfügbarkeit valider und verlässlicher Daten angewiesen. Insofern zeigt der zweite Hamburger Bildungsbericht auch auf, was wir nicht wissen. Einige Problemfelder seien in diesem Kontext exemplarisch genannt: Noch immer ist es nicht möglich, Karrieren von Bildungsteilnehmern durch das System zu betrachten, da es bis auf Einzelfälle kaum verwertbare längsschnittliche Individualdaten gibt. Insbesondere bei Wechseln und Übergängen im Bildungssystem zeigen sich hier deutliche Grenzen der Berichterstattung, was besonders deshalb misslich ist, weil an solchen Schwellen des Systems vielfältige Disparitäten und Benachteiligungen erzeugt werden. Informationen zum Migrationshintergrund sind in den verschiedenen Bildungsbereichen in sehr unterschiedlicher Definition und Qualität gegeben, weshalb selbst in einem Stadtstaat, der stark durch Zuwanderung geprägt ist, eine zuverlässige und differenzierte Einschätzung der Lage nicht hinreichend möglich ist. Auch in zentralen bildungspolitischen Gestaltungsfeldern ist die Datenlage weiterhin höchst unbefriedigend: z. B. definitorische Probleme und nicht hinreichend abgestimmte Datenlage im Bereich ganztägiger Bildung, reduzierte Datenverlässlichkeit und Fehlklassifikation von Schülerinnen und Schülern im Bereich sonderpädagogischer Förderung, unbefriedigende Datenlage in vielen Bereichen der Weiterbildung, keine validen Zahlen zur Studienerfolgsquote nach der BA/MA-Umstellung usw. Darüber hinaus fehlen in einigen Bereichen systematische Wirksamkeitsstudien. Insbesondere im Bereich der hoch ressourcenrelevanten Sprachförderung ist bisher nicht bekannt, welche tatsächlichen Effekte die Sprachförderung auf lange Sicht hat.

Dringendes Desiderat ist deshalb eine Datengewinnungsstrategie, und zwar nicht nur zur Optimierung der Grundlagen einer Bildungsberichterstattung, sondern auch und vor allem zur Verbesserung und zum Teil zur Rückgewinnung der Steuerfähigkeit in wichtigen Feldern bildungspolitischer Gestaltung. Dazu bedarf es nicht nur eines institutionen- und bildungsbereichsübergreifenden Vorgehens, sondern auch eines Interessenausgleichs zwischen Belangen des Datenschutzes einerseits und der staatlichen Verpflichtung zur Bereitstellung optimaler Voraussetzungen zur Einlösung von Bildungsansprüchen andererseits.



Bildung in Hamburg

Die Entwicklung und Gestaltung von Bildungssystemen steht in engem Zusammenhang mit allgemeingesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen. Die Entwicklung der Bevölkerungsstruktur, die wirtschaftliche Lage und die sozialen Lebensformen bilden den Kontext, in dem der Durchgang von Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern durch die gegebenen institutionellen Strukturen erfolgt. Eine Beschreibung von Bildung als Prozess und Ergebnis erfordert deshalb immer auch einen Blick auf die Rahmenbedingungen, auf die sie reagieren muss und auf die sie selbst zurückwirkt.

In dem Kapitel A wird eine Beschreibung dieser Rahmenbedingungen von Bildung in Hamburg unternommen. Dafür wird im Abschnitt A1 zunächst eine Übersicht über die institutionellen Strukturen der verschiedenen Bereiche des Bildungssystems in Hamburg gegeben. Im Abschnitt A2 wird der Fokus auf die grundlegenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerichtet. Unter besonderer Berücksichtigung kleinräumiger regionaler Verteilungsstrukturen werden demografische Entwicklung, Bevölkerungszusammensetzung, Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur sowie Familien- und Lebensformen dargestellt. Maßgeblich für die Gestaltung des Bildungswesens ist schließlich die Frage, in welchem Umfang und nach welchem Verteilungsschlüssel Ressourcen bereitgestellt werden. Der Abschnitt A3 betrachtet deshalb die Bildungsausgaben. Berichtet werden bildungsbereichsspezifische Kennzahlen insbesondere zu den beiden größten Ausgabenbereichen Schule und Hochschule, zum Teil auch im Ländervergleich. Der abschließende Abschnitt A4 bezieht sich ausschließlich auf das Schulsystem. Er berichtet über das Personal an Hamburger staatlichen Schulen.

A1

Aufbau des Hamburger Bildungswesens

Hamburg als Stadtstaat verfügt über ein breites Angebot an Bildungseinrichtungen und bietet seinen Einwohnerinnen und Einwohnern von der Krippe bis zur Nacherwerbsphase alle Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung an. Im Folgenden soll ein Überblick über die Struktur des Hamburger Bildungswesens im Jahr 2011 gegeben werden. Beschrieben werden Elementarbildung (1), das staatliche allgemeinbildende (2) und das berufsbildende Schulsystem (3), Privatschulen (4), Hochschulbildung (5), Weiterbildung (6) sowie Aspekte nonformaler und informeller Bildung (7).

1 Elementarbildung

In Hamburg hat jedes Kind ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt (Elementarbereich) einen Anspruch auf einen Platz in einer Kindertagesstätte für fünf Stunden Betreuung mit einem Mittagessen – unabhängig von der Berufstätigkeit der Eltern.

Darüber hinaus hat jedes Kind bis zur Vollendung des 12. Lebensjahres oder bis zum Ende der Sommerferien nach Abschluss der 6. Klasse (ab August 2011: 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. Bei einem dringlichen sozial bedingten oder pädagogischen Bedarf haben Kinder entsprechenden Alters einen Anspruch auf Tagesbetreuung in dem zeitlichen Umfang, der für eine bedarfsgerechte Förderung notwendig ist. Die möglichen Betreuungs- und Bildungsleistungen werden für noch nicht eingeschulte Kinder in einem Zeitraum von vier bis zu zwölf Stunden pro Tag, bei Schulkindern in einem Zeitraum von zwei bis zu sieben Stunden täglich ergänzend zur Schule 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“.¹

Die Betreuungs- und Bildungsleistungen werden von über 1.000 Tageseinrichtungen im Kita-Gutschein-System, betrieblichen und sonstigen Tageseinrichtungen und knapp 1.800 Tagespflegepersonen in Kindertagespflege erbracht.² Sie kooperieren dabei 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

¹ <http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf> [24.05.2011].

² Jugendhilfe in Hamburg und Schleswig-Holstein 2010: K 1 3 - j/10, Teil 3, Heft 2; Stichtag 01.03.2010.

Hamburger Bildungsempfehlungen und zur Qualitätsüberprüfung ihres Leistungsangebots.

2 Allgemeinbildende Schulen

Das Hamburger Schulsystem war im Bereich der Sekundarstufe I bis zum Schuljahr 2010/11 durch eine ausgeprägte Vielgliedrigkeit gekennzeichnet. Die problematischen Auswirkungen solch hoch differenzierter Schulsysteme waren vielfach und umfassend beschrieben worden. Deshalb hatte Hamburg – ausgehend von den Empfehlungen der Enquete-Kommission „Konsequenzen der neuen PISA-Studie für Hamburgs Schulentwicklung“³ – 2007 mit der Planung einer Reduktion der Vielgliedrigkeit begonnen.

Zugleich war geplant, zum Schuljahr 2010/11 die sogenannte Primarschule einzuführen. Sie sollte die Grundschule ersetzen und diese und die Beobachtungsstufen der weiterführenden Schulformen in einem sechsjährigen, für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsamen Bildungsgang vereinen. Dieses Planvorhaben ist jedoch im Sommer 2010 am Votum der Bevölkerung in einem Volksentscheid gescheitert. Umgesetzt werden konnte allein die grundlegende Strukturreform der Sekundarstufe I, die die bisherige Vielgliedrigkeit der weiterführenden Schulen auf zwei Schulformen reduziert: die neunjährige Stadtteilschule und das achtjährige Gymnasium.

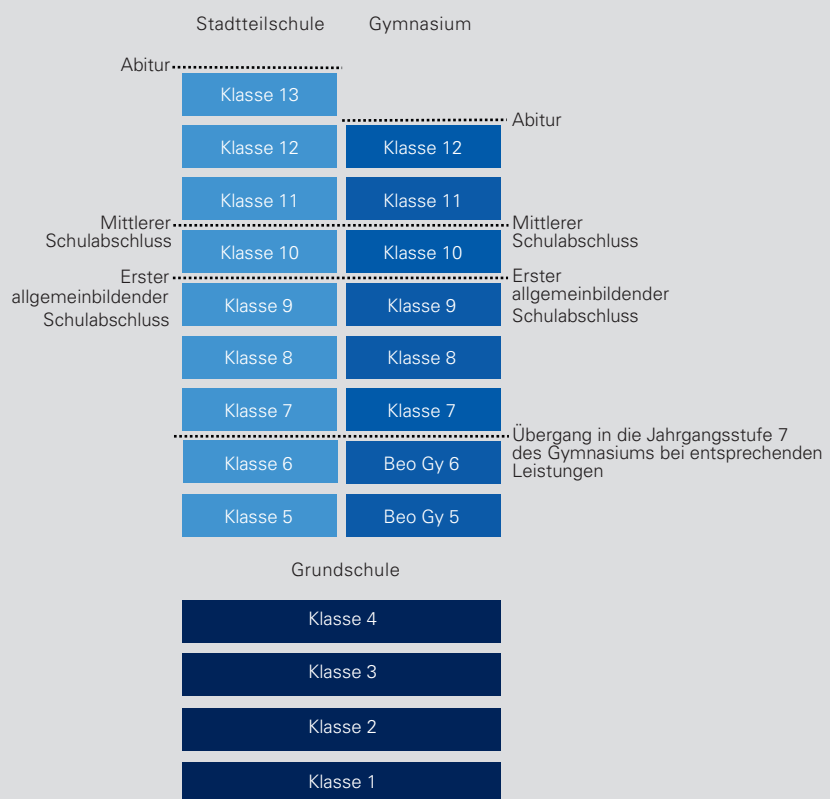
Verknüpft mit der neuen Schulstruktur wurden verschiedene inhaltliche Änderungen und Reformvorhaben auf den Weg gebracht: Veränderte Unterrichtsformen und neue Wege der Leistungsrückmeldung finden in einer neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung, den Stundentafeln und den Bildungsplänen für die drei allgemeinen Schulformen ihren Niederschlag. Neue Konzepte zur Ausgestaltung des Übergangs Schule-Beruf werden in den nächsten Jahren die letzten Schuljahre der Sekundarstufe I ebenso wie die bestehenden Übergangssysteme des berufsbildenden Schulwesens verändern.

Zeitgleich befinden sich derzeit zwei weitere große Reformvorhaben am Beginn der Umsetzung: Zum einen wird in Umsetzung des Art. 24 des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – aufwachsend aus den Jahrgangsstufen 1 und 5 – mit dem Aufbau eines inklusiven Schulsystems begonnen, das allen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Zugang zu allgemeinen Schulen ermöglicht.

Zum anderen prüft Hamburg, die Parallelität der Systeme Hort und Schule durch ganztägige Bildung und Betreuung zu einem erweiterten schulischen Gesamtsystem aufzulösen, das neben kompetenzorientierter Bildung und Erziehung die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht. Der ganztägigen Bildung in der Zeit von 8 bis 16 Uhr soll sich eine Randzeiten- und Ferienbetreuung anschließen. Durch den Verzicht auf eine Anspruchsberechtigung wie derzeit im Kita-Gutscheinsystem soll allen Kindern der Zugang zur ganztägigen Förderung der individuellen Kompetenzen ermöglicht werden.

³ Drucksache „Bericht Enquete-Kommission „Konsequenzen der neuen PISA-Studie für Hamburgs Schulentwicklung“ 18/6000, verfügbar unter: <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [15.05.09].

Abb. A1.2-1 : Aufbau des allgemeinbildenden Schulsystems in Hamburg im Schuljahr 2011/12



Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung (2010). Den richtigen Weg wählen. Hamburgs weiterführende Schulen im Schuljahr 2011/12. Verfügbar unter <http://www.hamburg.de/contentblob/2036990/data/broschuere-weiterfuehren-de-schulen.pdf> [23.03.2011]; eigene Darstellung

Die Primarstufe besteht nach wie vor aus der klassischen Grundschule mit vier Jahrgangsstufen; Vorklassen können hinzutreten (**Abb. A1.2-1**).

Die Sekundarstufe I umfasst seit der 12. Änderung des Hamburgischen Schulgesetzes vom Herbst 2009 nur noch zwei Schulformen: die neunjährige Stadtteilschule und das achtjährige Gymnasium. Die klassischen Schulformen des gegliederten Schulwesens (Hauptschule, Realschule, Integrierte Haupt- und Realschule, acht- bzw. sechsjähriges Gymnasium – alle mit zweijähriger Beobachtungsstufe in den Jahrgangsstufen 5 und 6 – sowie Aufbaugymnasium) und die integrierten oder kooperativen Gesamtschulen sind in diesen beiden Schulformen organisatorisch vollständig aufgegangen. Die noch bestehenden Klassen 8 bis 10 der früheren Schulformen werden an den neuen Schulformen nach alten inhaltlichen Vorgaben (Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, Stundentafeln, Bildungspläne) jeweils bis zur Jahrgangsstufe 9 bzw. 10 fortgeführt. Zu Beginn des Schuljahres 2013/14 werden alle bisherigen Schulformen in der Sekundarstufe I ausgelaufen sein.

Die Sekundarstufe II besteht unverändert aus den Jahrgangsstufen 11, 12 und (an Stadtteilschulen) 13 der allgemeinbildenden Schulen sowie den berufsbildenden Schulen.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Hamburg an Sonderschulen und seit langem auch in verschiedenen Modellen integrativ an allgemeinen Schulen ☺ gefördert. Seit 2009 besteht ein gesetzlich verankerter und mit Beginn des Schuljahres 2010/11 aus den Jahrgängen 1 und 5 sukzessive aufwachsender Anspruch von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ohne Ressourcenvorbehalt und nach Entscheidung ihrer Eltern in allgemeinen Schulen unterrichtet zu werden.

2.1 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 durch den Besuch einer Vorschulklasse erfüllt werden. Wie auch das fünfstündige Betreuungs- und Förderangebot der Kindertageseinrichtung ist der Besuch der Vorschule im Jahr vor Beginn der Schulpflicht seit dem Schuljahresbeginn 2009 wieder beitragsfrei.

Pflicht ist der Besuch einer Vorschulklasse für Kinder, deren Sprachkenntnisse voraussichtlich nicht ausreichen werden, um erfolgreich am Unterricht der ersten Jahrgangsstufe 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 war der Besuch einer Vorschulklasse schon immer kostenfrei.

Vorschulklassen werden von Sozialpädagogen geleitet, die zum Kollegium der Grundschule gehören. Das verlässliche Angebot der Vorschulklassen umfasst täglich fünf Zeitstunden von 8.00 Uhr bis 13.00 Uhr während der Schulwochen.

2.2 Grundschule

Die Grundschule umfasst die Jahrgangsstufen 1 bis 4. Sie wird in der Regel eigenständig geführt, kann aber auch Teil einer Stadtteilschule 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 staatlichen Grundschulen stets von 8 bis 13 Uhr statt. Der Übergang in die Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen erfolgt nach Maßgabe des Elternwillens. Vor ihrer Entscheidung werden die Sorgeberechtigten von der Grundschule beraten; die Grundschulen geben eine Einschätzung zur weiteren Schullaufbahn des Kindes ab, die sich auf die bisherige Lern- und Leistungsentwicklung und die überfachlichen Kompetenzen der Schülerin oder des Schülers stützt.

2.3 Stadtteilschule

Die Stadtteilschule umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 13, gelegentlich auch Vorschulklassen und die Jahrgangsstufen 1 bis 4. Die Jahrgangsstufen 11 bis 13 bilden die Oberstufe und unterteilen sich in die Vorstufe (Jahrgangsstufe 11) und die Studienstufe (Jahrgangsstufen 12 und 13).

Die Stadtteilschule vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern sowohl eine grundlegende als auch eine vertiefte allgemeine Bildung. Am Ende der Jahrgangsstufe 13 kann die allgemeine Hochschulreife, am Ende der Jahrgangsstufe 10 der mittlere Schulabschluss und am Ende der Jahrgangsstufen 9 oder 10 der erste allgemeinbildende Schulabschluss erworben werden.⁴

Mit Beginn des Schuljahres 2010/11 wurden alle Schulformen der Sekundarstufe I, die nicht Gymnasium waren, in Stadtteilschulen überführt. Schülerinnen und Schüler, die sich zu diesem Zeitpunkt bereits in Jahrgangsstufe 8 befanden, setzen ihre Ausbildung bis zur Jahrgangsstufe 9 bzw. 10 nach den Regeln der von ihnen früher besuchten Schulform fort.

2.4 Gymnasium

Allgemeinbildende Gymnasien existieren in Hamburg seit 2010 nur noch in Gestalt des achtstufigen Gymnasiums, des zum Schuljahr 2013 auslaufenden 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. 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 Jahrgangsstufe 10 dient zugleich der Einführung in die Oberstufe und hat insoweit eine Doppelfunktion. Das Aufbaugymnasium ist eine 2013 auslaufende Einrichtung für Schülerinnen und Schüler mit qualifiziertem Realschulabschluss; mit dem Auslaufen der Schulform Realschule wird auch sie nicht mehr benötigt.

Zusätzlich gibt es zwei Abendgymnasien und das Hansa-Kolleg. Ihr Bildungsangebot richtet sich an Volljährige mit Berufsausbildung oder -erfahrung. Sie führen in der Regel in drei Jahren zur allgemeinen Hochschulreife. Ferner besteht die Möglichkeit, an den beruflichen Gymnasien die allgemeine Hochschulreife zu erwerben (vgl. Abschnitt 3).

2.5 Sonderpädagogische Förderung

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden inklusiv in den Jahrgangsstufen 1 und 5 in verschiedenen integrativen Maßnahmen in den allgemeinen Schulen sowie in Sonderschulen gefördert.

Die staatlichen Sonderschulen 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

⁴ Die Stadtteilschule wird darüber hinaus ab Jahrgangsstufe 8 eine mehrjährige Berufsorientierung vermittelt, in der Regel in Verbindung mit Lehrkräften berufsbildender Schulen.

„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.

Neben den Sonderschulen existierten schon lange vor der grundlegenden Änderung des hamburgischen Schulgesetzes 2009 und der Zielsetzung eines inklusiven Schulwesens verschiedene Varianten integrativer Förderung:

Sogenannte Integrationsklassen dienten 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 wurden jedoch auch Kinder mit anderen Förderschwerpunkten dort unterrichtet.

In sogenannten integrativen Regelklassen wurden ohne gesonderte Aufnahme- diagnostik Schülerinnen und Schüler in den Schwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ unterrichtet. Diese Klassen haben seit dem Schuljahr 1991/92 den Status eines Schulversuchs.

Sogenannte Integrative Förderzentren gab es seit 2007 in zwei Regionen; sie unterstützen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schwerpunkten „Lernen“ und „Sprache“. Die Förderung erfolgte dabei vorrangig in den Grundschulen, die mit den beiden Förderzentren kooperieren.

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 14 Regionen Schülerinnen und Schüler mit sozial-emotionalen Problemen in den allgemeinbildenden Schulen.

Seit dem Schuljahr 2010/11 verzeichnen die allgemeinen Schulen eine deutliche Steigerung des Anteils integrativ beschulter Kinder. Mit dem künftigen Aufwachsen der Jahrgänge von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die den erstmals zum Schuljahr 2010/11 in den Jahrgangsstufen 1 und 5 bestehenden Rechtsanspruch auf uneingeschränkten Schulbesuch an allgemeinen Schulen wahrnehmen, steigt die Notwendigkeit, die genannten Varianten integrativer Förderung zusammenzuführen. Die Anzahl der Sonderschulen wird abnehmen.

3 Berufsbildende Schulen

Berufsbildende Schulen stehen am Übergang von der allgemeinbildenden Schule zum Beschäftigungssystem. Ein breit gefächertes berufsbildendes Schulsystem bietet den Jugendlichen entsprechend ihrer Vorbildung vielfältige Möglichkeiten, sich zu qualifizieren. In Anlehnung an die nationale Bildungsberichterstattung lassen sich drei Teilsysteme unterscheiden:⁵

- Das duale Ausbildungssystem bietet die Erstausbildung für einen anerkannten Beruf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO) (betriebliche Ausbildung mit begleitendem Berufsschulunterricht).

⁵ Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland 2006. Bielefeld: Bertelsmann (S. 79).

- Das Schulberufssystem bietet die Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form.
- Das berufliche Übergangssystem umfasst (Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen und zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Sie zielen auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung und ermöglichen zum Teil das Nachholen oder Verbessern eines allgemeinbildenden Schulabschlusses.

Darüber hinaus gibt es Bildungsgänge, die zur Hochschulreife führen und schulische berufliche Weiterbildungsangebote auf Fachschulniveau.

Berufsbildung wird in Hamburg in staatlichen und in nicht-staatlichen berufsbildenden Schulen sowohl in Teilzeit- als auch in Vollzeitform angeboten. Folgende staatliche berufsbildende Schulformen sind im Hamburger Schulgesetz (§ 20 bis § 24) verankert:

- Berufsschule (BS)
- Berufsfachschule (BFS) und Berufsvorbereitungsschule (BVS)
- Berufliches Gymnasium (BerGy)
- Fachoberschule (FOS)
- Berufsoberschule (ab dem Schuljahr 2012/13)
- Fachschule (FS)

Die Berufsschule ergänzt die Ausbildung im Ausbildungsbetrieb als schulischer Lernort des dualen Ausbildungssystems. Sie vermittelt die für den jeweiligen Beruf notwendigen fachlichen und berufsübergreifenden Kompetenzen. 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 Abschlusszeugnis der Berufsschule können bei einem entsprechenden Leistungsstand gleichzeitig die in seinen Berechtigungen gleichgestellten allgemeinbildenden Abschlüsse erworben werden (erster allgemeinbildender Schulabschluss bzw. mittlerer Schulabschluss).

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. Durch den erfolgreichen Abschluss kann in den einzelnen Bildungsgängen ein mit dem mittleren Schulabschluss oder der Fachhochschulreife (schulischer Teil) in seinen Berechtigungen gleichgestellter Abschluss erreicht werden.

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 ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses (bisher: Hauptschulabschluss) oder eines in seinen Berechtigungen gleichwertigen Abschlusses keine Anschlussperspektive haben. Den Schülerinnen und Schülern werden im Unterricht grundlegende berufsbezogene und berufsübergreifende Kompetenzen

vermittelt. Mit dem erfolgreichen Abschluss können die Berechtigungen des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses erworben werden.

Für die einjährige Fachoberschule ist ein mittlerer Schulabschluss (bisher: Real-schulabschluss) 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 2010/2011 haben Jugendliche die Wahl zwischen zwölf Fachbereichen/Fachrichtungen.

Berufliche Gymnasien führen in einem dreijährigen Bildungsgang (ein Jahr Vorstufe, zwei Jahre Studienstufe) zur allgemeinen Hochschulreife. Voraussetzung ist ein qualifizierter mittlerer Schulabschluss oder eine gleichwertige Vorbildung. Im Schuljahr 2010/2011 werden berufliche Gymnasien in den Fachrichtungen Wirtschaft, Technik und Pädagogik/Psychologie angeboten.

Die Fachschule dient der beruflichen Weiterbildung und dauert je nach Fachrichtung zwischen einem und drei Jahren, in Teilzeitform entsprechend länger. Im Schuljahr 2010/2011 gibt es sechs Berufsfelder mit siebzehn Bildungsgängen.

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 23 Hamburger Schulen des Gesundheitswesens wurden im Schuljahr 2010/11 junge Menschen in 15 Gesundheitsberufen ausgebildet, die Fachaufsicht liegt bei der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI).

Die zentralen Herausforderungen für die berufliche Bildung sind, den Zugang für bildungsbenachteiligte Jugendliche zu der Berufsausbildung zu erleichtern und in der beruflichen Bildung die Durchlässigkeit zu höheren Bildungsabschlüssen zu verbessern. Dafür wurde 2011 eine Reform des Übergangssystems verabschiedet, mit der vor allem die stärkere Anschlussqualifizierung durch die Angebote im Übergangssystem und der möglichst zügige Übergang in das Berufsleben erreicht werden sollen.⁶ Dafür werden unter Anderem folgende Maßnahmen durchgeführt, auf deren Grundlage die Reform des Übergangs von der Schule in den Beruf umfassend weiterentwickelt wird:

- Ab dem Schuljahr 2011/12 startet flächendeckend an allen Stadtteilschulen ab der Jahrgangsstufe 8 die Berufs- und Studienorientierung. Dabei kooperieren die Stadtteilschulen mit den berufsbildenden Schulen.
- Mit Schuljahresbeginn 2011/12 stehen 1.800 Plätze für Schülerinnen und Schüler ohne „Ausbildungsreife“ für die neue Ausbildungsvorbereitung an zwanzig berufsbildenden Schulen mit regionaler Zuständigkeit zur Verfügung. Die neue Ausbildungsvorbereitung ist ein Ganztagesangebot, das sich curricular an den Rahmenbedingungen einer Ausbildung orientiert.
- Das „Hamburger Ausbildungsmodell“ mit der Berufsqualifizierung (BQ) für Schulpflichtige, die trotz Ausbildungsreife keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, soll den direkten Zugang in die berufliche Ausbildung ermöglichen. Hierfür wird

⁶ Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2011). Drucksache 19/8472. Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg. Verfügbar unter <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [17.08.2011].

das erste Jahr entsprechend den Anforderungen an einen dualen Ausbildungsberuf des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HWO) gestaltet. Für das Schuljahr 2011/12 werden in sechs Berufen bzw. Berufsbereichen an sieben berufsbildenden Schulen insgesamt bis zu 200 Plätze angeboten.

- Um die duale Ausbildung noch attraktiver zu machen, weitergehende Berufsperspektiven zu erschließen und einen besseren Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen parallel zur beruflichen Ausbildung zu ermöglichen, kann ab dem Schuljahr 2011/12 in Hamburg flächendeckend parallel zur dualen Berufsausbildung die Fachhochschulreife erworben werden.

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 allgemeinbildenden Schulformen. 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 Wartefrist – Finanzhilfe in Höhe von derzeit 85 Prozent (Stand 2011) 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, Rettungsassistenz, Krankengymnastik, Masseur, Logopädie) die Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration zuständig.

5 Das Hamburger Hochschulsystem

In Hamburg gibt es 20 staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen sowie eine staatlich anerkannte Berufsakademie. Von diesen befinden sich acht in Trägerschaft des Landes und zehn in freier Trägerschaft. Zwei weitere werden vom Bundesministerium der Verteidigung bzw. der Evangelischen Kirche getragen. An den Hamburger Hochschulen studieren insgesamt rund 80.000 Studierende, davon ca. 60.000 an den staatlichen Hamburger Hochschulen.

Das Hamburger Hochschulsystem zeichnet sich durch eine große Vielfalt unterschiedlicher Hochschultypen, Disziplinen und Studienangebote aus. Es wird auf der einen Seite getragen von den staatlichen Hamburger Hochschulen, die mit Universitäten, Fachhochschulen und künstlerischen Hochschulen das gesamte Spektrum abdecken. Sie bieten über 400 Studiengänge in einer großen Bandbreite von Geistes-, Sozial-, Natur- und Ingenieurwissenschaften, Musik, bildender und darstellender Kunst an. Bis auf wenige Studiengänge, die zu einem Staatsexamen (Jura, Medizin, Pharmazie) oder kirchlichem Examen (Evangelische Theologie) führen, sind alle Studiengänge auf die neue Bachelor-Master-Struktur mit meist dreijährigem (an den beiden künstlerischen Hochschulen vierjährigem) Bachelor- und (meist) zweijährigem Master-Studium umgestellt. 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.

Seine Ergänzung findet das System durch private Hochschulen, die von Hamburg staatlich anerkannt sind und spezielle Studienangebote, besondere Studienmodelle wie dem Fernstudium oder duale Ausbildungsmöglichkeiten anbieten. Alle privaten Hochschulen bieten Bachelor- und Master-Studiengänge an, deren Abschlüsse denen staatlicher Hochschulen gleichgestellt sind. Der überwiegende Teil des Studienangebots dieser Hochschulen umfasst betriebswirtschaftliche Studiengänge mit speziellen Schwerpunkten. Außer der Bucerius Law School – Hochschule für Rechtswissenschaften – und der Kühne Logistics University als wissenschaftliche Hochschulen sind alle anderen als Fachhochschulen anerkannt.

Im Anhang findet sich eine Übersicht zu den Profilen und Studierendenzahlen aller Hamburger Hochschulen (**Tab. A1.1-Anhang**).

6 Weiterbildung in Hamburg

Mit Weiterbildung ist das Lernen im Erwachsenenalter gemeint, entsprechend wird dieser Begriff häufig als Synonym für Erwachsenenbildung verwendet. 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 (...).“⁷ Innerhalb der Weiter-

⁷ Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett, S. 197.

bildung wird häufig zwischen beruflicher Weiterbildung, allgemeiner Weiterbildung und politischer Bildung unterschieden.

6.1 Berufliche Weiterbildung

Wirtschaft, Technik und Gesellschaft befinden sich in einem raschen Wandel, der auch in einer verstärkten Dynamisierung des Arbeitsmarkts seinen Niederschlag findet. Vor diesem Hintergrund ist es bereits heute kaum noch möglich, in seinem gesamten Erwerbsleben durchgängig im einmal erlernten Beruf tätig sein zu können. Aber auch diejenigen, die im erlernten Beruf beschäftigt sind, müssen sich immer wieder an veränderte Anforderungen anpassen. Aus diesen Gründen hat die berufliche Weiterbildung einen ständig steigenden Stellenwert erfahren (Stichwort: „lebensbegleitendes Lernen“), die in ihrem weitgehend unregulierten Markt vielfältige Ausformungen entwickelt hat. Die berufliche Weiterbildung hat zudem eine arbeitsplatzerhaltende Funktion. Hier setzen die Angebote der beruflichen Weiterbildung zur Vertiefung und Ergänzung beruflicher Kompetenzen an. Auch das Erlernen neuer Kompetenzen in Umschulungen gehört zum Bereich beruflicher Weiterbildung und dient ebenfalls der Anpassung an sich verändernde Arbeitsmarktbedingungen.

Die Vielfalt beruflicher Weiterbildung spiegelt sich in den zahlreich angebotenen Lehrgängen, Seminaren, Workshops und Schulungen wider, die von den unterschiedlichsten Weiterbildungsträgern wie Kammern, Innungen und anderen Bildungsdienstleistern angeboten und durchgeführt werden. Unterstützt werden die Interessierten auf der Suche nach der für sie oder ihr Unternehmen passenden Weiterbildungsmaßnahme durch Datenbanken im Internet oder durch Beratungsstellen. Auf Landes- und Bundesebene initiierte Förderprogramme begleiten nicht nur die Suche nach dem passenden Angebot, sondern gewähren auch finanzielle Förderung.

Weitergehende Informationen sind in Indikator F2 enthalten. Insbesondere finden sich dort nähere Ausführungen und Statistiken zum Weiterbildungsbedarf und zur Weiterbildungsbeteiligung. Gute Übersichten über vorhandene Weiterbildungsmöglichkeiten finden sich in Hamburgs Kursportal WISY sowie in KURSNET, der Datenbank der Agentur für Arbeit.

6.2 Allgemeine Weiterbildung und Jugendinformation

Allgemeine Weiterbildung umfasst alle Bildungsmaßnahmen, an denen Privatpersonen partizipieren. Bildungsangebote der allgemeinen Weiterbildung sind nach deutschem Verständnis nicht berufsbezogen, können sich aber durchaus positiv auf die berufliche Entwicklungsmöglichkeit auswirken. Klassisches Beispiel hierfür sind Sprachkurse und -kenntnisse.

Ziel behördlicher Aktivitäten im Bereich der allgemeinen Weiterbildung – insbesondere der Behörde für Schule und Berufsbildung – ist es, Weiterbildung für alle zugänglich zu machen. Dabei sind vor allem Menschen mit Behinderungen, Migrantinnen und Migranten, Seniorinnen und Senioren sowie Menschen aus sogenannten bildungsferneren Schichten als Zielgruppen im Fokus. Dieses Ziel wird derzeit durch Weiterbildungsberatung und -information, Förderung von geeigneten Angeboten durch Zuwendungen oder Zuschüsse und durch die Beteiligung Hamburgs an dem vom BMBF geförderten Strukturprojekt „Lernen vor Ort“ verfolgt.

Einige Anbieter bzw. konkrete Vorhaben werden durch Zuwendungen gefördert, etwa im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. Die größte Einrichtung, die von der Behörde für Schule und Berufsbildung im Bereich allgemeine Weiterbildung finanziert wird, ist der Landesbetrieb Hamburger Volkshochschule.

Eine nicht monetäre, sondern sehr mittelbare Förderung erfolgt durch die Anerkennung einzelner Veranstaltungen als Bildungsurlaub, so dass Teilnehmende dieser Veranstaltungen auf Grund des Bildungsurlaubsgesetzes eine Freistellung zu Weiterbildungszwecken erhalten können.

Nicht die Entwicklung zusätzlicher Angebote, sondern die Bündelung bereits bestehender Bildungsmaßnahmen zu einem transparenten und bedarfsorientierten Gesamtsystem ist das Ziel des Bundesprogramms „Lernen vor Ort“ des BMBF. Neben vielen anderen Städten und Kommunen wurde auch Hamburg in das Förderprogramm des BMBF aufgenommen. Aufgabe des Hamburger Projektes ist es, einen Vorschlag zu entwickeln, wie die vielfältigen Bildungsangebote und die jeweils gewachsenen Strukturen der sieben Bezirke der Freien und Hansestadt Hamburg im Sinne einer Gesamtstrategie strukturiert werden können, um Zugänge zu Angeboten von Bildung und Weiterbildung vor Ort für alle Bürgerinnen und Bürger zu optimieren.

6.2.1 Jugendinformation

Das Jugendinformationszentrum (JIZ) Hamburg mit dem Kulturring der Jugend ist eine zentrale Serviceagentur der Behörde für Schule und Berufsbildung für junge Menschen, die Informationen zu fast allen für diese interessanten Themen sammelt, sichtet und systematisiert zur Verfügung stellt. Der Kulturring der Jugend informiert und berät Lehrkräfte und Multiplikatoren über kinder- und jugendrelevante Hamburger Kulturveranstaltungen und gibt Tipps und Empfehlungen für den Klassen- und Gruppenbesuch von Veranstaltungen. Zudem bietet er einen Kartenservice für Schulklassen und Jugendgruppen mit vergünstigten Eintrittskarten für alle Hamburger Theater und die Staatsoper an.

Das JIZ nimmt ferner die Aufgaben der Obersten Landesbehörde im Bereich des gesetzlichen Jugendmedienschutzes wahr und ist damit auch Ansprechpartner für alle medienrelevanten Fragen, so z. B. zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen, zu Altersfreigaben von Filmen und Computerspielen oder zum Umgang mit jugendbeeinträchtigenden oder jugendgefährdenden Medienangeboten und -inhalten.

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 regionalen und überregionalen Institutionen im Bereich des gesetzlichen und erzieherischen Jugendmedienschutzes wahrgenommen wird.

6.3 Politische Bildung

Sämtliche Bevölkerungsgruppen mit unabhängig gestalteten Informationen zur politischen Bildung zu versorgen und so gemäß des Beutelsbacher Konsenses⁸ zu Wissenserwerb, Diskussion und Partizipation in allen Feldern von Politik und Gesellschaft anzuregen, ist Aufgabe der Landeszentrale für politische Bildung. Diese Aufgabe wird durch Bereitstellung von kostenlosen Publikationen, Durchführung von eigenen Veranstaltungen, Internetpräsenz sowie die Förderung von Veranstaltungen und Projekten wahrgenommen.

Die Förderung von Veranstaltungen und Projekten richtet sich nach der Förderrichtlinie der Landeszentrale für politische Bildung.⁹ Dabei wird unterschieden zwischen Veranstaltungen, die von anerkannten Trägern der politischen Bildung durchgeführt werden, und Veranstaltungen, die von sonstigen gemeinnützigen Trägern angeboten werden. Näheres zu den Angeboten und Förderungen der Landeszentrale für politische Bildung ist zu finden in den jeweiligen Jahresberichten; einen Überblick über die Zahl der durchgeführten Veranstaltungen und die Fördersummen von 2007 bis 2009 gibt die **Tabelle A1.2-Anhang**.¹⁰

Seit 2004 verfügt die Landeszentrale für politische Bildung über einen Laden mit Schaufenster und ist seither im Stadtbild öffentlich präsent. Dies und die ebenfalls 2004 erfolgte Zusammenlegung des Ladens mit dem Informationsladen des Jugendinformationszentrums an einem zentralen Standort sorgen für stetig wachsende Besucherzahlen.

7 Nonformales und informelles Lernen

Schon in den 1970er Jahren verwies die „Faure-Kommission“ der UNESCO darauf, dass Schätzungen zufolge 70 Prozent der menschlichen Lernprozesse außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen stattfinden:¹¹ Gelernt wird beispielsweise in der Familie, in Peergroups, im Sportverein, in Jugend- und Kultureinrichtungen, im Ehrenamt, im Beruf oder Nebenjob. Ein Teil dieser Lernprozesse geschieht beiläufig, d. h. weitgehend unbewusst, ein anderer Teil vollzieht sich intentional, also zielgerichtet und organisiert. Seit einigen Jahren wird die Bedeutung solcher „informellen“ und „nonformalen“ Lernprozesse nun auch im Bereich des Bildungsmonitorings aufgegriffen. Dabei zeigt sich, dass bereits die Klärung der Begrifflichkeiten alles andere als einfach ist. So dauern die Diskussionen zur genauen begrifflichen Unterscheidung „formalen“, „nonformalen“ und „informellen“ Lernens an und haben zu teils unterschiedlichen Ergebnissen im internationalen (OECD), europäischen (EU-Kommission) und deutschen (BMBF) Kontext geführt. Derzeit erarbeitet

8 Der Beutelsbacher Konsens ist das Ergebnis einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg im Herbst 1976 und legt die von den Bundesländern übereinstimmend getragenen 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.

9 Aktuelle Fassung nachzulesen unter <http://www.hamburg.de/contentblob/2660692/data/foerderrichtlinie-lz-01012011.pdf> [23.05.2011].

10 <http://www.hamburg.de/contentblob/2518648/data/jahresbericht-lz-2009.pdf> [29.08.2011].

11 Vgl. Faure, E. et al. (1972). Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO.

das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) im Auftrag des BMBF einen Vorschlag zur Definition und Abgrenzung des formalen, nonformalen und informellen Lernens voneinander.¹²

Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass das Verhältnis des formalen, nonformalen und informellen Lernens zueinander sowie die Wechselwirkungen zwischen den Bildungsorten und -modalitäten stärker zu reflektieren sind. Die PISA- und IGLU-Studien haben deutlich gezeigt, dass Bildungsprozesse in den Institutionen des formalen Bildungssystems ganz entscheidend auf vorangegangenen und begleitenden informellen Lernprozessen aufbauen bzw. auf diese angewiesen sind. Förderung von Bildung kann mithin nicht auf die alleinige Optimierung des formalen Bildungssystems (Schule, Hochschule, Berufsausbildung) angelegt sein, sondern erfordert eine Weitung des Blicks auf Lern- und Bildungsprozesse auch außerhalb dieser Institutionen. Aus diesem Grunde ist auch die Bildungsberichterstattung bestrebt, den Bereich des nonformalen und informellen Lernens innerhalb und außerhalb institutioneller Angebote künftig nach Möglichkeit zu berücksichtigen.

Diesen Bestrebungen nach datengestützten Informationen zum nonformalen und informellen Lernen als Basis einer besseren Unterstützungs- und Steuerungsmöglichkeit steht allerdings eine recht lückenhafte Datenlage – auch in Hamburg – entgegen. Durch die hohe Zahl verschiedener Akteure, die unterschiedlichen bezirklichen und behördlichen Zuständigkeiten, den hohen Anteil privatwirtschaftlich erbrachter Leistungen sowie die Schnelligkeit vieler Angebote gibt es bislang keine zentrale Erhebung oder Zusammenführung von Daten zu Bildungsangeboten in diesem Bereich. Auch die Gewinnung von Informationen über die Bildungsteilnehmer gestaltet sich in vielen Bereichen als schwierig – Angaben in der Berichtslegung basieren hier i. d. R. auf Beobachtungen bzw. Schätzungen, so dass die Aussagekraft des Datenmaterials sehr eingeschränkt ist. In ähnlicher Weise stellt auch die Erfassung der Ergebnisse des informellen und nonformalen Lernens sowie der Prozessqualitäten entsprechender Angebote und Kontexte eine bislang nicht bewältigte Herausforderung dar.

Für den hier vorliegenden Hamburger Bildungsbericht 2011 ist mit den Bereichen „Frühkindliche Bildung“, „Hochschulbildung“ und „Weiterbildung“ bereits ein deutlicher Schritt in Richtung einer Perspektive auf „Bildung im Lebenslauf“ unternommen worden. Es wird zu prüfen sein, inwieweit der Bereich der nonformalen und informellen Bildung künftig im Rahmen einer Berichterstattung stärker in den Blick genommen werden kann.


¹² Klare und vor allem einheitliche Definitionen sind insbesondere für die Verwendung des Europäischen (EQR) und des Deutschen Qualifizierungsrahmens (DQR) notwendig.

A2

Rahmenbedingungen von Bildung in Hamburg

Das Bildungswesen ist in einen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmen eingebettet, dessen Beschaffenheit die Bildungspolitik selbst nur eingeschränkt und mittelbar beeinflussen kann. Bildungspolitische Maßnahmen wirken sich meist erst nach längerem zeitlichem Verzug auf die gesellschaftliche und ökonomische Situation aus. Nach vergleichsweise wenig Zeitverzögerung und unmittelbar sind dagegen die Rückkopplungen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Weichenstellungen auf das Bildungswesen zu spüren. Die Bevölkerungsentwicklung und -zusammensetzung (1), die Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur (2) sowie die Familien- und Lebensformen (3) umschreiben wichtige Rahmenbedingungen von Bildung in Hamburg, die im Folgenden betrachtet werden sollen.

1 Bevölkerungsentwicklung und -zusammensetzung

Die Bevölkerungsstruktur und deren voraussichtliche Entwicklung sind für die Planungen des Bedarfs eines Bildungswesens zentral. Es erfolgt eine Betrachtung der zahlenmäßigen Bevölkerungsentwicklung (1.1), der Zusammensetzung nach Altersgruppen (1.2) und der Bevölkerung mit Migrationshintergrund  (1.3).

1.1 Bevölkerungsentwicklung

Hamburg wird in den nächsten Dekaden eine Bevölkerungsentwicklung vollziehen, die vom bundesweiten Trend von Alterung und Schrumpfung der Bevölkerung weitestgehend entkoppelt sein wird.

Das Statistische Bundesamt geht in seiner Bevölkerungsprognose für Hamburg von einem Ansteigen der Bevölkerung auf 1,85 Millionen Einwohner bis zum Jahr 2030 aus.¹ Eine von der Europäischen Union entwickelte Bevölkerungsprognose sagt für Hamburg sogar einen Bevölkerungsanstieg auf 2,28 Millionen Einwohner bis zum Jahr 2030 voraus.² Dabei besteht Einigkeit darin, dass der Zuwachs, unabhängig davon, wie hoch er tatsächlich ausfallen wird, vor allem auf hohe Wanderungsgewinne Hamburgs bei jungen Erwachsenen zurückzuführen sein wird. Diese Berufseinsteiger und „Bildungswanderer“ werden die Bevölkerungsverluste durch Abwanderungen von Familien ins Umland der Stadt überkompensieren.³ Deshalb wird sich der bundesweite Trend der Überalterung der Bevölkerung in Hamburg insgesamt nur in geringem Ausmaße bemerkbar machen.

Mit einem Bevölkerungszuwachs durch eine Steigerung der natürlichen Reproduktionsfähigkeit der Hamburger Stadtbevölkerung wird nicht gerechnet.

Bevölkerungsentwicklung unterscheidet sich vom Bundestrend

Hohe Wanderungsgewinne bei jungen Erwachsenen

1 Statistisches Bundesamt Deutschland (2010). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung in den Bundesländern, dem früheren Bundesgebiet und den neuen Ländern bis 2060. Ergebnisse der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung. Verfügbar unter: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur.vollanzeige.csp&ID=1025339> [01.03.2011].

2 Giannakouris, K. (2010). Regional populations projections EUROPOP 2008: Most EU regions face older population profile in 2030. Eurostat: Statistics in Focus 1/2010. Population and social conditions. Verfügbar unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-10-001/EN/KS-SF-10-001-EN.PDF [01.03.2011].

3 Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006). Wegweiser Demographischer Wandel 2020. Analysen und Handlungskonzepte für Städte und Gemeinden. Bielefeld. Verfügbar unter: http://www.wegweiser-kommune.de/themenkonzepte/demographie/download/pdf/Wegweiser_Demogr_Wandel.pdf [01.06.2011].

Dafür müsste die durchschnittliche Kinderzahl in Hamburg von 1,25 Neugeborenen pro Frau im Jahr 2009 den Wert von 2,1 Neugeborenen pro Frau, ab dem die natürliche Reproduktion der Bevölkerungszahl garantiert wäre, übersteigen.⁴ Eine solche durchschnittliche Anzahl von Neugeborenen pro Frau wurde jedoch in den alten Bundesländern zuletzt zu Beginn der 1970er Jahre erreicht.⁵

Die zusammengefasste Geburtenziffer \mathbb{M} gibt an, wie viele Neugeborene in einem bestimmten Jahr je 1.000 Einwohnerinnen im gebärfähigen Alter (15 bis 49 Jahre) zur Welt gebracht wurden. Sie kann mögliche Hinweise über zukünftige Bedarfe an Bildungseinrichtungen liefern, blendet allerdings Binnenwanderungen aus. Hamburgweit liegt der Durchschnitt für das Jahr 2009 bei theoretisch 38,3 Neugeborenen je 1.000 Einwohnerinnen im gebärfähigen Alter. Dieser Wert schwankt jedoch zwischen den Stadtteilen mitunter stark (**Abb. A2.1-Anhang**), was bei einer Abschätzung zukünftiger Bedarfszunahmen oder -abnahmen an wohnortnahen vorschulischen Betreuungseinrichtungen zu berücksichtigen wäre.

An den in **Abbildung A2.1-Anhang** dargestellten Bevölkerungspyramiden ist darüber hinaus abzulesen, dass die Anteile von Personen unter 20 Jahren an der Stadtteilbevölkerung in den Stadtteilen im Umkreis von fünf Kilometern um die Alster sehr gering sind. In den Stadtteilen außerhalb dieses Radius sind die Anteile der Kinder und Jugendlichen an der Stadtteilbevölkerung dagegen wesentlich höher. Demgegenüber stehen hohe Anteile von Personen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren in den innenstadtnahen Stadtteilen und auffällig niedrige Anteile dieser Altersgruppe in den Stadtteilen außerhalb des 5km-Radius um die Alster. Offensichtlich verlagern junge Erwachsene häufig den Wohnort von dezentralen Stadtteilen in Richtung Stadtmitte, während die dezentralen Stadtteile Haushalte mit Kindern und Jugendlichen anziehen.⁶

Natürlicher Bevölkerungszuwachs unwahrscheinlich

Geburtenziffer schwankt zwischen den Stadtteilen

In dezentralen Stadtteilen hoher Kinderanteil, in zentralen Stadtteilen hoher Anteil junger Erwachsener

1.2 Zusammensetzung nach Altersgruppen

Im Jahr 2010 befinden sich in der Freien und Hansestadt 12,8 Prozent der Bevölkerung in der sogenannten Vorerwerbsphase (0 bis unter 15 Jahre), 68,5 Prozent der Bevölkerung in der Erwerbsphase (15 bis unter 65 Jahre) und 18,7 Prozent der Bevölkerung in der Nacherwerbsphase (über 65 Jahre) (**Abb. A2.1-1**). Bis zum Jahr 2030 wird sich die Verteilung der Bevölkerung auf Vorerwerbs-, Erwerbs- und Nacherwerbsphase nur moderat verändern. Ein leichter Zuwachs von Personen in der Nacherwerbsphase bei einem Rückgang von Personen in der Erwerbsphase wird bis dahin erwartet. Für die gesamte Bundesrepublik wird prognostiziert, dass 2030 ein weit größerer Anteil der Bevölkerung in der Nacherwerbsphase sein wird und entsprechend weniger Personen erwerbstätig sein werden.

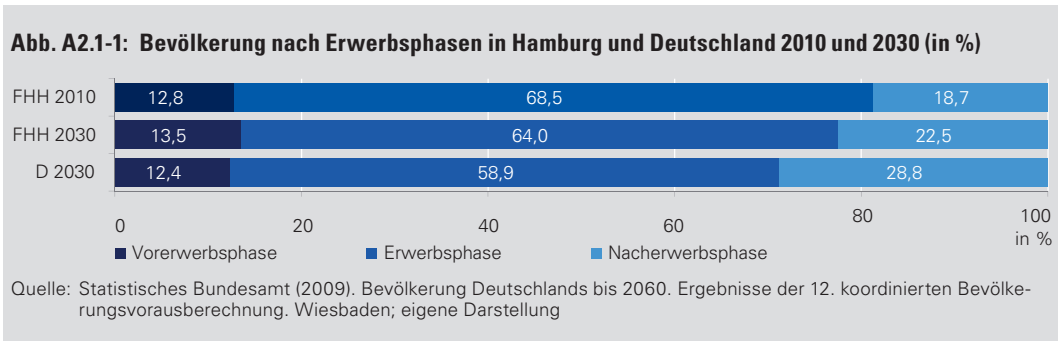
Alterszusammensetzung der Hamburger Bevölkerung ändert sich bis 2030 nur wenig

4 Statistisches Bundesamt Deutschland (2011). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Natürliche Bevölkerungsbewegung 2009. Verfügbar unter: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Bevoelkerung/Bevoelkerungsbewegung/Bevoelkerungsbewegung2010110097005.property=file.xls> [28.06.2011]

5 Statistisches Bundesamt (2007). Geburten in Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Bevoelkerung/BroschuereGeburtenDeutschland.property=file.pdf> [01.03.2011].

6 vgl. Pohl, T. (2010). Folgen des demographischen Wandels in einer ‚Gewinnerregion‘: Kleinräumig differenzierte Betrachtung der Bevölkerungsentwicklung in der ‚Wachsenden Stadt‘ Hamburg. In: Raumforschung und Raumordnung 68 (3), 195-206.

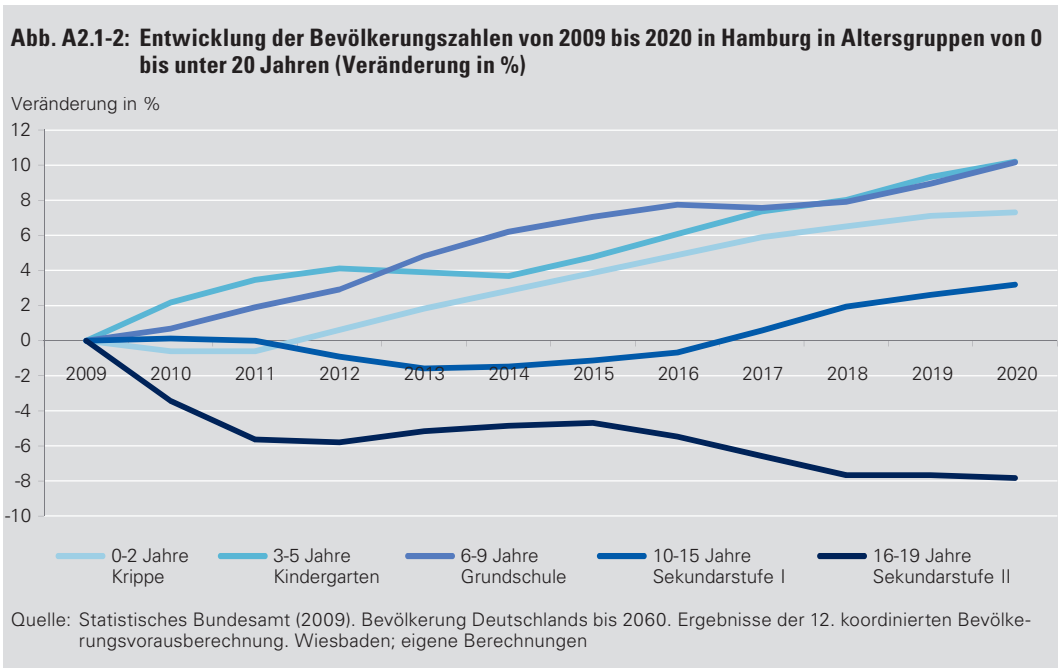
A
2



Für den Bildungsbereich sind Prognosen für die Anzahl von Personen im Alter von 0 bis unter 20 Jahren besonders bedeutsam, da diese Gruppe den größten Anteil im Bereich der institutionalisierten Bildungsangebote stellt. Im Vergleich zum Jahr 2009 wird die Anzahl der Personen in der genannten Gruppe bis 2020 voraussichtlich um vier Prozent wachsen, bis 2030 sogar um acht Prozent; das entspricht einem Zuwachs von 12.000 bzw. 24.400 Personen im Alter zwischen 0 und unter 20 Jahren.⁷

Steigende Zahlen der 0- bis unter 16-Jährigen bis 2020

Mit Blick auf die verschiedenen Bildungsangebote werden im Folgenden die Prognosen bis 2020 für die unterschiedlichen Altersgruppen betrachtet (**Abb. A2.1-2**). Die Prognosen basieren auf der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung und weichen dadurch mitunter von den Befunden des Bildungsberichts 2009 für Hamburg ab. In allen Altersgruppen von 0 bis unter 16 Jahren steigen die Zahlen der Kinder an. Dabei ist der Zuwachs von 2009 bis 2020 bei den 3- bis unter 6-Jährigen und in der



⁷ Die 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (KBV) des Statistischen Bundesamts weist im Vergleich zur 11. KBV Änderungen in der Prognose auf, die gerade im Bereich der Schülerzahlen bedeutsam sind. Während in den letzten Jahren für Hamburg ein leichter Rückgang für die Altersgruppe der 0- bis unter 20-Jährigen prognostiziert wurde, wurden in der 12. KBV ansteigende Zahlen errechnet. Vgl. Statistisches Bundesamt (2010). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung in den Bundesländern, dem früheren Bundesgebiet und den neuen Ländern bis 2060. Ergebnisse der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung. Wiesbaden.

Gruppe der Kinder im Alter zwischen 6 und unter 10 Jahren mit jeweils zehn Prozent am größten (4.700 bzw. 5.900 Kinder), (0 bis unter 3 Jahre: 7 % bzw. 3.600 Kinder; 10 bis unter 16 Jahre: 3 % bzw. 2.800 Kinder). Einzig die Anzahl der Personen im Alter von 16 bis unter 20 Jahren wird sich ab 2009 verringern und erreicht 2020 mit einem Rückgang um acht Prozent (5.000 Personen) im Vergleich zu 2009 einen Tiefpunkt.⁸ Sowohl für den Bereich der frühkindlichen als auch den der schulischen Bildung bis inklusive der Sekundarstufe I weisen diese Prognosen darauf hin, dass für Hamburg im Gegensatz zu den Flächenländern mittelfristig keine Ressourcenspielräume aus Bevölkerungsrückgängen zu erwarten sind.

Für vorschulische Angebote lässt sich in Hamburg künftig ein größerer Bedarf vermuten, der sich neben der demografischen Entwicklung aus den Rahmenbedingungen ableiten lässt: Mittlerweile ist für jedes Kind ein Anspruch auf einen Platz in einer vorschulischen Betreuungseinrichtung rechtlich festgeschrieben, so dass allein aufgrund dieses Rechtsanspruchs mit einer höheren Nachfrage gerechnet werden kann. Eine Erhebung der Betreuungswünsche von Eltern ergab, dass etwa 36 Prozent der Eltern von Kindern unter drei Jahren einen Platz in den Betreuungseinrichtungen in Anspruch nehmen würden.⁹ Im Jahr 2009 betrug die Betreuungsquote bei den unter 3-Jährigen 26,6 Prozent (vgl. Kapitel B2). Die Anzahl zu betreuender Kinder im Alter von unter drei Jahren kann, wenn den Betreuungswünschen der Eltern nachgekommen wird und von der prognostizierten Bevölkerungsentwicklung ausgegangen wird, von 13.000 Kindern (2009) auf voraussichtlich bis zu 19.000 Kinder im Jahr 2020 anwachsen. Noch höher könnte der Bedarf ausfallen, wenn in Hamburg in den nächsten Jahren die Frauenerwerbsquote von 67,8 Prozent (2009) weiterhin kontinuierlich ansteigt.¹⁰

Aufgrund des Zuzugs von Menschen im Erwerbsalter und der zur Produktivitätssteigerung notwendigen ständigen Weiterqualifizierung während des Berufslebens („Lebenslanges Lernen“) kann davon ausgegangen werden, dass der Bedarf an Angeboten der Erwachsenenbildung in Hamburg zukünftig höher bleibt als in anderen Regionen der Bundesrepublik. Zu beachten ist dabei, dass sich in dieser Altersgruppe durch die geburtenstarken Jahrgänge der 1960er Jahre Verschiebungen innerhalb der Gruppe der Erwerbstätigen ergeben werden: Die Zahl der 20- bis unter 45-Jährigen sinkt von 2009 bis 2020 um rund 39.000, während die der 45- bis unter 65-Jährigen um 80.000 steigt.

1.3 Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Abbildung A2.1-3 zeigt den Altersaufbau der Gesamtbevölkerung Hamburgs und die Zusammensetzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Rechtsstatus. Es ist nachgewiesen, dass der Bildungserfolg von Migrantenkindern auch vom Rechtsstatus abhängt. Kinder von Aussiedlern, die den einheimi-

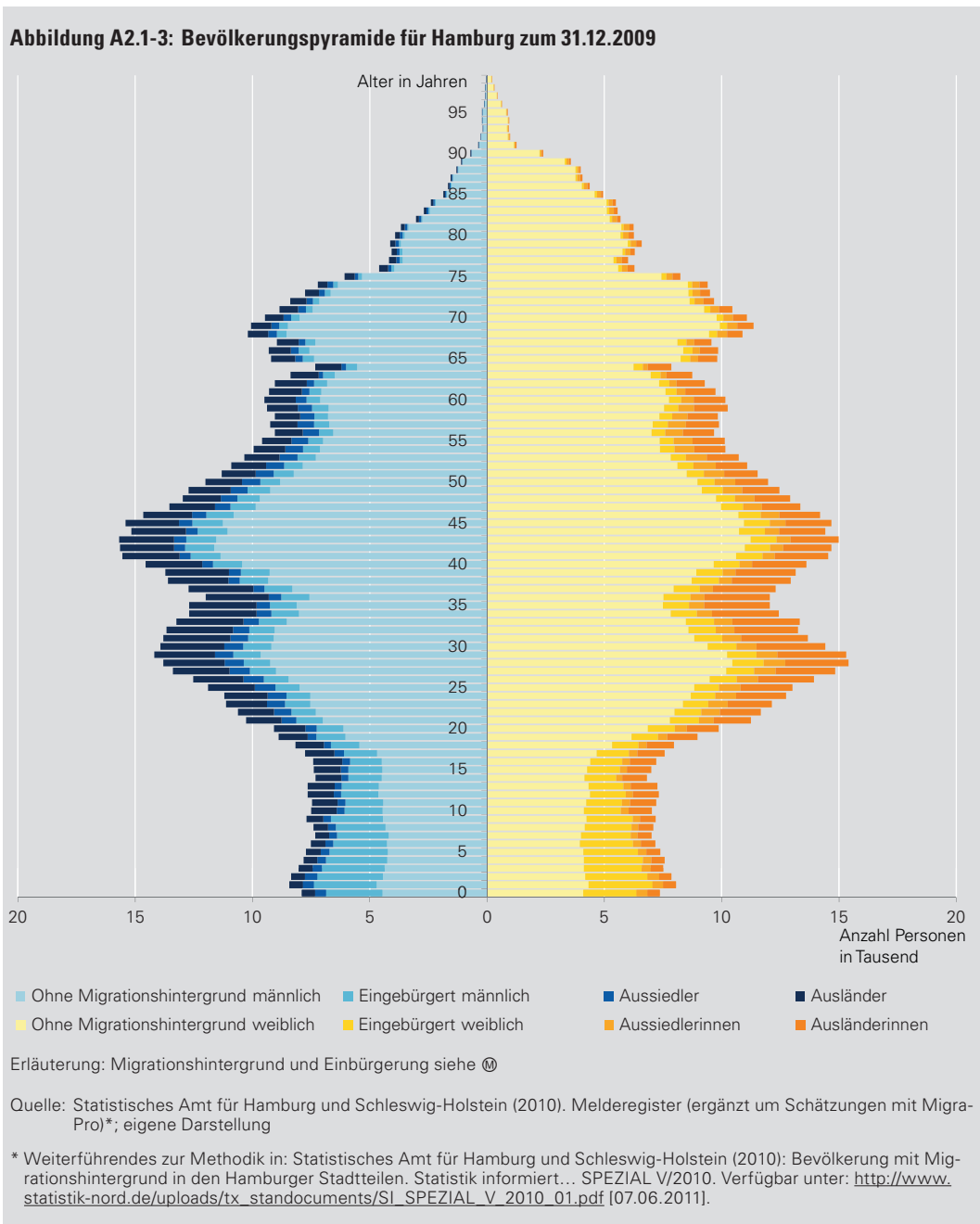
Künftig wahrscheinlich größerer Bedarf an vorschulischen Angeboten

Bildungserfolg von Migrantenkindern hängt auch vom Rechtsstatus ab

8 Zwei Faktoren verstärken das Ausmaß des prozentualen Rückgangs. Erstens weist diese Kohorte im Jahr 2009 als Nachwuchs der geburtenstarken „Baby Boomer“ einen starken Besatz auf, sodass nachfolgende Jahrgänge von Natur aus weniger stark besetzt sind. Zweitens nimmt die Zuwanderung von Personen ab einem Alter von 19 Jahren insbesondere aus den neuen Ländern zukünftig voraussichtlich ab, da dort in den ersten Jahren nach der Wende die Geburtenzahlen stark zurückgingen.

9 Bien, W. & Riedel, B. (2007). Wie viel ist bedarfsgerecht? Betreuungswünsche der Eltern für unter 3-jährige Kinder. In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI Kinderbetreuungsstudie (S. 267-280). Berlin: Cornelsen.

10 Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2010). Indikatoren zum Thema »Erwerbstätigkeit«. Erwerbstätigenquote der Frauen. http://www.statistikportal.de/ArbeitsmErwerb/Indikatoren/ET_erwTaetigenQuoteFr.asp [30.03.2011].



schen Deutschen rechtlich gleichgestellt sind, erzielen einen höheren Bildungserfolg. Die sichere Bleibeperspektive, Sprachförderung und der bessere Zugang zum Arbeitsmarkt wirken sich positiv auf die Leistungen der Schüler aus.¹¹

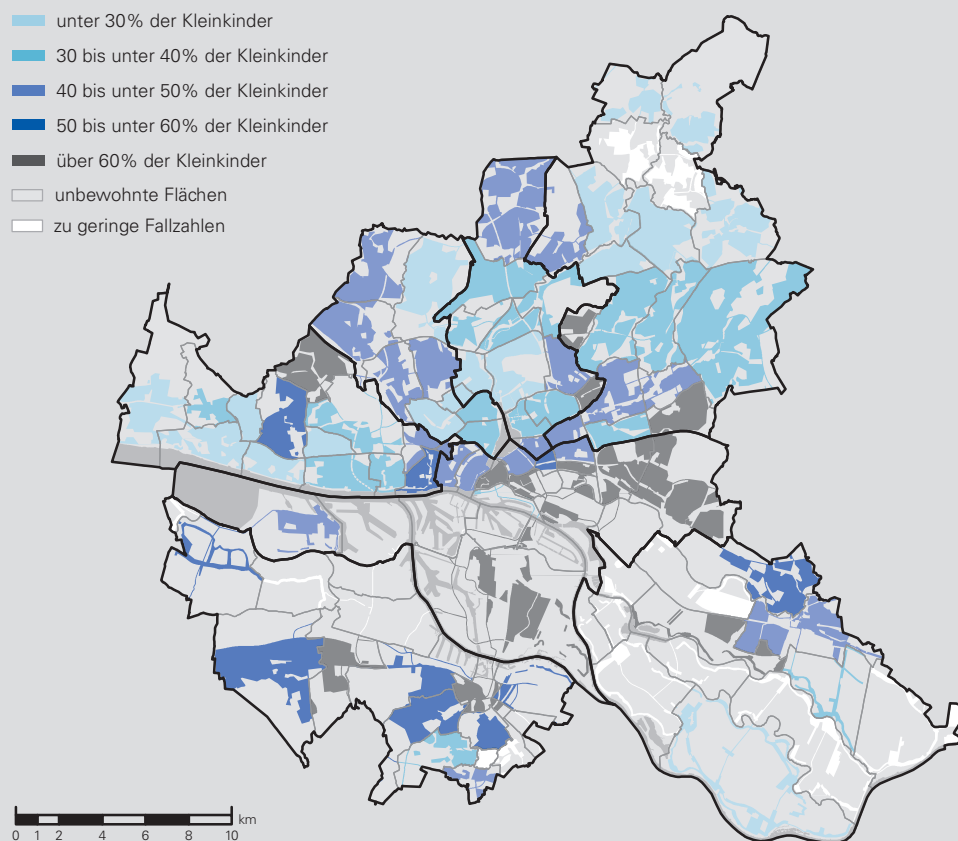
An der Bevölkerungspyramide lässt sich ablesen, dass der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund zunimmt, je jünger die betrachtete Altersgruppe ist. Während knapp die Hälfte der unter 15-Jährigen einen Migrationshintergrund hat, beträgt in den Altersstufen über 50 Jahren der Anteil der Personen mit Migrationshinter-

¹¹ Söhn, J. (2011). Ungleiche Rechte, ungleiche Chancen. Bildungserfolg von Migrantenkindern hängt auch vom Rechtsstatus ab. WZBrief Bildung. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. 14. Februar 2011. Verfügbar unter: http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefbildung_142011_soehn.pdf [01.03.2011].

grund ungefähr ein Viertel und sinkt mit zunehmendem Alter noch weiter ab. Der Großteil der Personen mit Migrationshintergrund im Alter unter 15 Jahren ist eingebürgert worden, so dass für diese Personen, die den Deutschen gleichgestellt sind, eine Grundlage für einen höheren Bildungserfolg geschaffen worden ist. Die stark besetzten Altersstufen zwischen 20 und 35 Jahren sind ein Spezifikum Hamburgs und auf den Zuzug von jungen Erwachsenen nach Hamburg zurückzuführen. In der Bevölkerungspyramide für die gesamte Bundesrepublik sind diese Altersstufen weit weniger stark besetzt.

In Hamburg ist der Anteil der Kleinkinder (Kinder unter 3 Jahren) mit Migrationshintergrund $\text{\textcircled{M}}$ von 32,5 Prozent (2005)¹² auf 45,3 Prozent (2009)¹³ gestiegen. Somit hat in der Freien und Hansestadt Hamburg beinahe jedes zweite Kleinkind einen Migrationshintergrund. Dieser starke Anstieg dokumentiert den sich anbahnenden sozialen Strukturwandel der Schulbevölkerung, der sich in einer Zunahme des Anteils von

Abb. A2.1-4: Kleinkinder unter 3 Jahren mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen (in %)



Erläuterung: unbewohnte Flächen $\text{\textcircled{C}}$; zu geringe Fallzahlen: Gebiete mit weniger als 10 Kindern unter 3 Jahren mit Migrationshintergrund; eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags.

Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010). Melderegister (ergänzt um Schätzungen mit MigraPro); eigene Darstellung

12 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Gütersloh: Bertelsmann. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [01.03.2011].

13 Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010). Melderegister (ergänzt um Schätzungen mit MigraPro).

Anteil der Kleinkinder mit Migrationshintergrund schwankt stark zwischen den Stadtteilen

Migranten (2. und 3. Generation) aus sozioökonomisch benachteiligten Familien ausdrückt.¹⁴

Die Quote von 45,3 Prozent gilt für Hamburg als Gesamtstadt, doch zwischen den Stadtteilen schwankt sie stark (**Abb. A2.1-4**). Während in Kirchwerder nur 17,5 Prozent der Kleinkinder einen Migrationshintergrund haben, liegt der Anteil im Stadtteil Veddel mit 92,2 Prozent um mehr als das Fünffache höher. Weitere bevölkerungsreiche Stadtteile mit einem sehr hohen Anteil von Kleinkindern mit Migrationshintergrund sind Wilhelmsburg und Rothenburgsort. Beispiele für Stadtteile mit einem geringen Anteil an Kleinkindern mit Migrationshintergrund sind unter anderem die Stadtteile Kirchwerder, Duvenstedt, Sasel und Wellingsbüttel.

2 Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur

Das im Haushalt der Freien und Hansestadt Hamburg zur Verfügung stehende Geld wird im Wesentlichen durch die wirtschaftliche Entwicklung der Stadt und die daraus resultierenden Steuereinnahmen bestimmt. Die Aufteilung der vorhandenen Ressourcen lässt den Stellenwert des Bildungswesens in einem Land wie Hamburg erkennen. Die zur Verfügung stehenden Mittel erlauben die Ausgestaltung der Bildungslandschaft. Dafür sind auch Informationen über die strukturellen wirtschaftlichen Gegebenheiten Voraussetzung. Diese erlauben, auf eine optimierte Passung von Bildungsangebot und Bildungsnachfrage unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Wirtschaft hinzuwirken. Zunächst wird über die wirtschaftliche Entwicklung und den Haushalt berichtet (2.1), dann erfolgt eine Darstellung der Strukturen des Hamburger Arbeitsmarktes (2.2) sowie der Arbeitslosigkeit in Hamburg (2.3). Die Heterogenität der städtischen Teilräume findet dabei Berücksichtigung.

2.1 Wirtschaftliche Entwicklung und Haushalt

Die wirtschaftliche Entwicklung Hamburgs war in den letzten 15 Jahren insgesamt positiv. Die Wirtschaftsleistung des Stadtstaats, gemessen am Bruttoinlandsprodukt, stieg von knapp 65 Mrd. Euro im Jahr 1995 auf knapp 85 Mrd. Euro im Jahr 2009 an. **Abbildung A2.2-1** veranschaulicht die Ausgabenbereiche analog zur Darstellungsweise des nationalen Bildungsberichtes 2010.¹⁵ Insgesamt umfasst das Nettohaushaltsvolumen im Jahr 2009 ungefähr 10,03 Mrd. Euro. Der mit 26,1 Prozent größte Anteil dieser Summe wird für den Bereich Bildung aufgewendet.

Daneben spielen die Bereiche soziale Sicherung, Versorgung und Schulden dominante Rollen. Allein für die beiden letztgenannten Posten werden zusammen 22,4 Prozent des Hamburger Haushalts verwendet. Somit wird rechnerisch mehr als einer von fünf Euro für Schuldendienst und Versorgung ausgegeben. Dabei schränken insbesondere die Versorgung von im Ruhestand befindlichen Beamten und die Zinszahlungen den Gestaltungsspielraum im öffentlichen Haushalt längerfristig ein. Weitere finanzielle Belastungen drohen in den beiden Haushaltsposten aufgrund der bevorstehenden Pensionierungswelle und durch höhere Zinslasten aufgrund eines Anziehens der Kreditzinsen auf ein höheres Niveau.

Wirtschaftliche Entwicklung positiv, Auswirkungen der Wirtschaftskrise bleiben überschaubar

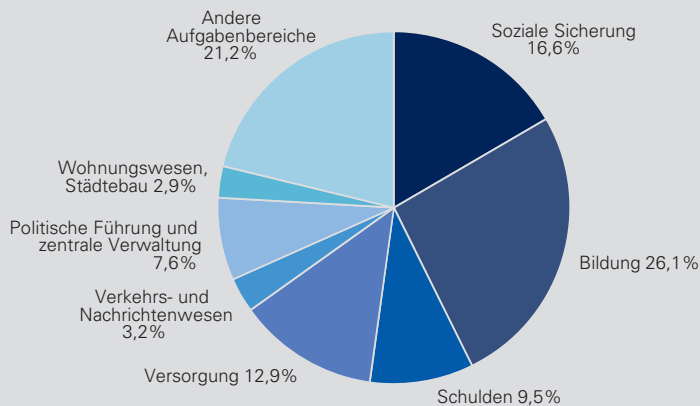
Bildung größter Posten im Haushalt

Langfristig eingeschränkter Gestaltungsspielraum durch Versorgungs- und Zinszahlungen

¹⁴ Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ (2011). Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020). Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.

¹⁵ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Gütersloh: Bertelsmann. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [01.03.2011].

Abbildung A2.2-1: Struktur des öffentlichen Gesamthaushalts 2009 (Nettoausgaben)*



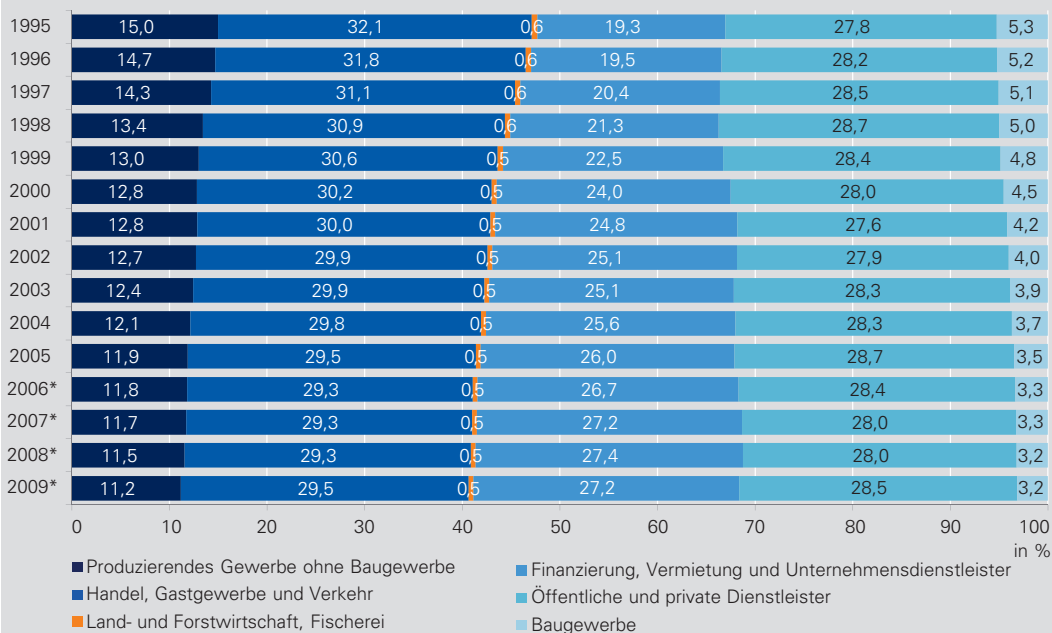
* Die Nettoausgaben berechnen sich aus den unmittelbaren Ausgaben, den Zahlungen an öffentliche Bereiche und den Zahlungen von öffentlichen Bereichen. Vgl. Bildungsfinanzbericht, S. 91; verfügbar unter: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht1023206107004.property=file.pdf> [13.05.2011].

Quelle: Freie und Hansestadt Hamburg (2011). Haushaltsrechnung 2009; eigene Darstellung

2.2 Strukturen des Hamburger Arbeitsmarktes

In Hamburg findet eine Verlagerung von Arbeitsplätzen statt, die in den betrachteten letzten 15 Jahren einen Zuwachs von Arbeitsplätzen für den Wirtschaftsbereich „Finanzierung, Vermietung und Unternehmensdienstleister“ und eine Abnahme von Arbeitsplätzen für die Wirtschaftsbereiche „Baugewerbe“, „Handel, Gastge-

Abbildung A2.2-2: Erwerbstätige am Arbeitsort Hamburg nach Wirtschaftsbereichen 1995 bis 2009 (in %)



* ab 2006 vorläufige Ergebnisse

Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2011). Statistisches Jahrbuch 2010/11; eigene Darstellung

Hamburger Arbeitsmarkt besonders interessant für qualifizierte und, insbesondere in konjunkturellen Hochphasen, hochqualifizierte

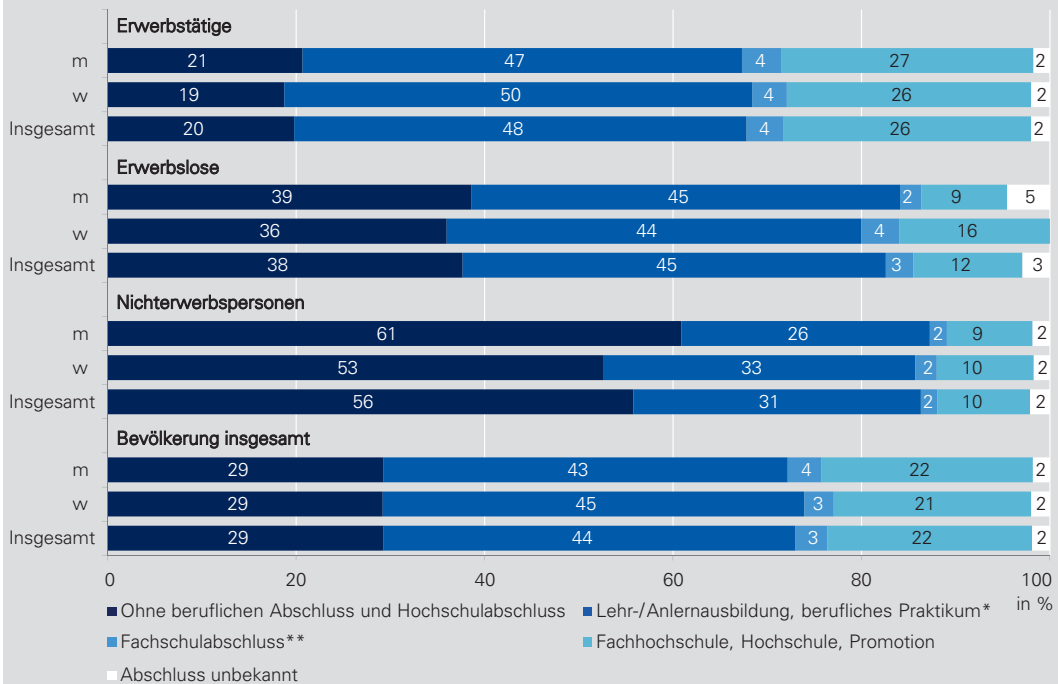
werbe und Verkehr“ sowie „Produzierendes Gewerbe ohne Baugewerbe“ bedeutete (Abb. A2.2-2). Diese Entwicklungen dokumentieren den für postindustrielle Gesellschaften typischen Wandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, in der der Schwerpunkt wirtschaftlicher Aktivitäten mehr und mehr vom Dienstleistungssektor übernommen wird.

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit untersuchte jüngst die qualifikationsspezifischen Wanderungsbilanzen deutscher Metropolen und resümierte, dass der Hamburger Arbeitsmarkt vor allem für Arbeitskräfte mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung und Akademiker ein interessantes Ziel sei. Dabei reagiert insbesondere das Wanderungsverhalten der Hochqualifizierten sensibel auf Veränderungen der wirtschaftlichen Konjunktur. Hamburg profitiert in konjunkturellen Hochphasen durch einen starken Zuzug von Akademikern.¹⁶

Abbildung A2.2-3 zeigt für die Personengruppen Erwerbstätige (M), Erwerbslose (M) und Nichterwerbspersonen (M) die Verteilung der höchsten erzielten berufsbildenden Abschlüsse und Hochschulabschlüsse in Hamburg zum Jahresende 2009 unterschieden nach Geschlecht. Nichterwerbspersonen werden an dieser Stelle nur

Gut ein Fünftel der Hamburger Bevölkerung verfügt über einen Hochschulabschluss

Abb. A2.2-3: Anteil der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen in Hamburg nach höchstem erzieltem berufsbildenden Abschluss bzw. Hochschulabschluss (in %) (Stand: 31.12.2009)



* einschließlich Berufsvorbereitungsjahr, berufsqualifizierender Abschluss an Berufsfach-/Kollegschulen und Abschluss einer einjährigen Schule des Gesundheitswesens
 ** einschließlich Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR und Verwaltungsfachhochschulabschluss

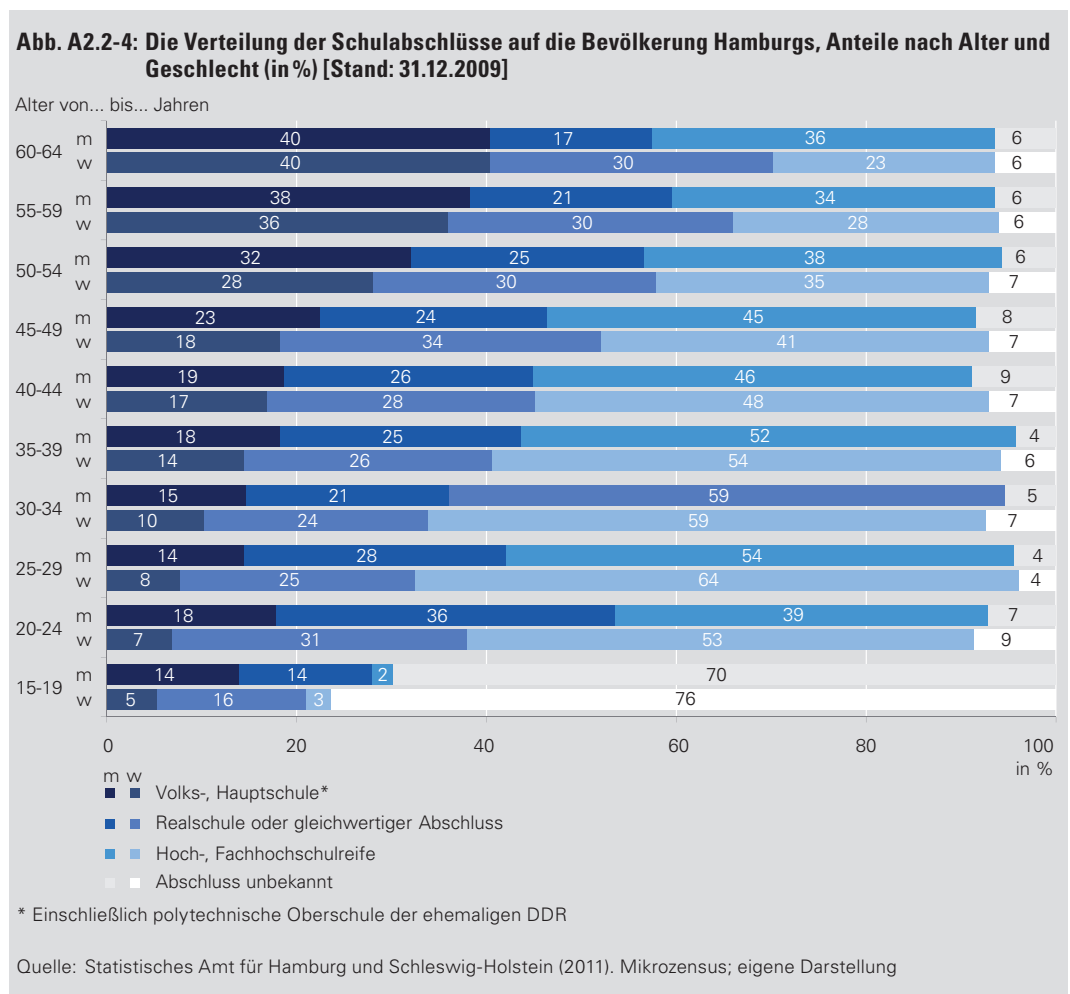
Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2011). Mikrozensus; eigene Darstellung

16 Buch, T. et al. (2010). Qualifikationsspezifische Wanderungsbilanzen deutscher Metropolen. Hamburg im Städtevergleich. IAB Regional 2/2010. Institut für Arbeitsmarktforschung.

der Vollständigkeit halber dargestellt, da in dieser Personengruppe alle Menschen, die ihre Schullaufbahn noch vor sich haben oder aktuell absolvieren, enthalten sind und sich dadurch die Werte nicht sinnvoll interpretieren lassen. Knapp ein Drittel (29%) der Gesamtbevölkerung der Freien und Hansestadt Hamburg hat weder einen beruflichen Abschluss, noch einen Hochschulabschluss, wobei zu beachten ist, dass diese Größe auch die Personen beinhaltet, die ihre schulische Laufbahn noch vor sich haben oder derzeit absolvieren. Etwas weniger als die Hälfte (44%) der Bevölkerung hat eine Lehr- bzw. Anlernausbildung abgeschlossen oder ein berufliches Praktikum beendet. Mit 22 Prozent verfügt mehr als ein Fünftel der Bevölkerung des Stadtstaats über einen Abschluss an einer Fachhochschule oder Hochschule.

Groß und prägnant sind die Unterschiede beim Vergleich der berufsbildenden Abschlüsse bzw. Hochschulabschlüsse der Erwerbstätigen und Erwerbslosen. Mehr als ein Drittel der Erwerbslosen kann keinen beruflichen oder Hochschulabschluss vorweisen. Das heißt, dass Erwerbslose im Vergleich zu Erwerbstätigen beinahe doppelt so häufig keinen beruflichen Abschluss oder Hochschulabschluss haben. Umgekehrt gilt, dass für Personen mit einem höheren Bildungsabschluss das Risiko, erwerbslos zu werden, geringer ist. Zugleich sind die Chancen, wieder erwerbstätig werden zu können, falls einmal Erwerbslosigkeit eintritt, größer.

Vergleichsweise hohes Risiko der Erwerbslosigkeit für Personen ohne beruflichen Abschluss oder Hochschulabschluss



Zunahme an höheren Schulabschlüssen in der jüngeren Bevölkerung

Abbildung A2.2-4 visualisiert die Verteilung der Schulabschlüsse auf die Bevölkerung Hamburgs aufgeschlüsselt nach Alter und Geschlecht. Auffällig ist zunächst, dass die Anteile der niedrigen Schulabschlüsse zunehmen, je älter die betrachtete Bevölkerungsgruppe ist. An den höheren Schulabschlüssen lässt sich beim Geschlechtervergleich eine Trendwende, ausgelöst durch die Bildungspolitik der 1970er Jahre, nachvollziehen. Hat unter den Altersgruppen von 45 Jahren an aufwärts in zunehmendem Ausmaß noch die männliche Bevölkerung das Übergewicht bei den höheren Schulabschlüssen, so kehrt sich dieses Bild in den jüngeren Altersgruppen zugunsten der weiblichen Bevölkerung um. 64 Prozent der weiblichen Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 29 Jahren haben die Hoch- oder Fachhochschulreife, in der männlichen Bevölkerung dieser Altersstufe beträgt der Anteil demgegenüber nur 54 Prozent.

Junge Frauen absolvieren häufiger die Hoch- und Fachhochschulreife als junge Männer

In den Altersgruppen unter 25 sind die endgültigen Schulabschlüsse oft noch nicht erreicht. So ist für mehr als zwei Drittel der 15- bis 19-Jährigen noch kein Schulabschluss bekannt. Auch die 20- bis 24-Jährigen sind teilweise noch mit einem Schulabschluss befasst, denn erst in der nächstälteren Altersgruppe erreichen die Anteile der höheren Schulabschlüsse ihre Höchststände. Zu den Personen, die im Alter von 25 bis 29 Jahren einen Schulabschluss machen, zählen Personen, die den zweiten Bildungsweg gewählt haben oder beispielsweise im Zuge einer abgeschlossenen Berufsausbildung einen höheren Schulabschluss zuerkannt bekommen.

Arbeitslosigkeit über Bundesdurchschnitt, aber deutlich niedriger als in den anderen Stadtstaaten

2.3 Arbeitslosigkeit in Hamburg

Die Arbeitslosigkeit in Hamburg beträgt 2010 im Schnitt 8,2 Prozent und ist einen halben Prozentpunkt höher als der Durchschnittswert für die gesamte Bundesrepublik Deutschland. Im Vergleich mit den anderen Stadtstaaten schneidet Hamburg am besten ab. Bremen und Berlin weisen mit Arbeitslosenquoten von 12,0 Prozent bzw. 13,6 Prozent weitaus höhere Werte auf. Bayern (4,5%), Baden-Württemberg (4,9%), Rheinland-Pfalz (5,7%) und Hessen (6,4%) haben die bundesweit niedrigsten Arbeitslosenquoten im Jahr 2010 (vgl. **Tab. A2.2-Anhang**).

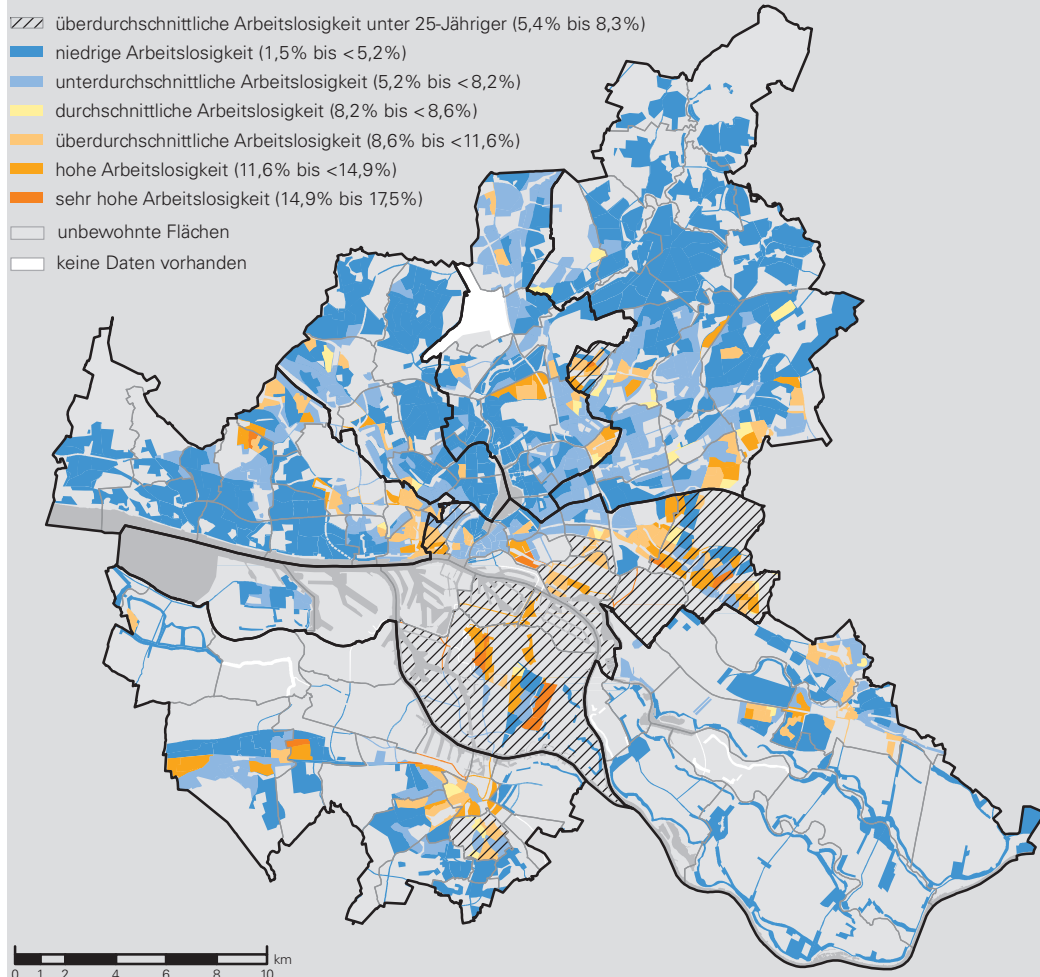
Weite Flächen Hamburgs mit geringer Arbeitslosenquote

Abbildung A2.2-5 zeigt die Verteilung der allgemeinen Arbeitslosenquoten sowie der Jugendarbeitslosenquoten in Hamburg für die 941 statistischen Gebiete im 4. Quartal 2009. Weite Teile Hamburgs weisen als Raumeinheit bezüglich Arbeitslosigkeit keine Problemlagen auf. Teilräume mit besonders hohen Arbeitslosenquoten lassen sich vor allem in den Stadtteilen Wilhelmsburg, Veddel, Billstedt, Horn, Harburg, Dulsberg, Steilshoop, Hammerbrook, St. Pauli, Altona-Altstadt, Altona-Nord, Osdorf und Lurup ausmachen.

Jugendarbeitslosigkeit und allgemeine Arbeitslosigkeit koinzidieren

In Hamburg sind im 4. Quartal 2009 durchschnittlich 3,7 Prozent der unter 25-Jährigen als arbeitslos ausgewiesen. Die höchste Arbeitslosenquote der unter 25-Jährigen ist mit 8,3 Prozent in den wenig bevölkerten Stadtteilen Grasbrook und Steinwerder aufzufinden. Weitere Stadtteile mit einem hohen Anteil Arbeitsloser unter 25 Jahren (5,4% und mehr) sind Hamm-Süd, Billstedt, St. Pauli, Veddel, Wilstorf, Rothenburgsort, Billbrook, Wilhelmsburg und Steilshoop. In den Stadtteilen, in denen sich statistische Gebiete mit erhöhter Arbeitslosigkeit ballen, ist auch die Arbeitslosigkeit der unter 25-Jährigen am höchsten.

Abb. A2.2-5: Allgemeine Arbeitslosigkeit in den statistischen Gebieten und Jugendarbeitslosigkeit in den Hamburger Stadtteilen im 4. Quartal 2009 (in %)



Erläuterung:

Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Daten von statistischen Gebieten mit unter 300 Einwohnern mit einem oder mehreren benachbarten statistischen Gebieten zusammengefasst und auf der Karte mit den veränderten Durchschnittswerten dargestellt. unbewohnte Flächen ☉; eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags.

Quelle: Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt (2010). Pilotbericht Sozialmonitoring im Rahmenprogramm Integrierte Stadtteilentwicklung (RISE); eigene Darstellung

3 Familien- und Lebensformen

Die OECD hat in der Vergangenheit mehrfach auf den in Deutschland zwar tendenziell abnehmenden, aber noch immer ausgeprägten Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Bildungserfolg hingewiesen:¹⁷ Der familiäre Kontext, in dem in Deutschland Kinder aufwachsen, hat einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungsbiografie. Im Folgenden wird deshalb über die familiären Strukturen und Lebensformen der Hamburger Bevölkerung (3.1) sowie über die ökonomische Situation der

¹⁷ Klieme, E. et al. (2009). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Zusammenfassung. (S. 14ff). Verfügbar unter: http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/aktuelles/presseinformationen/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf [08.06.2011].

Hamburger Bevölkerung mit besonderem Blick auf die Haushalte mit Kindern (3.2) berichtet.

3.1 Familiäre Strukturen und Lebensformen

In **Abbildung A2.3-1** sind die Lebensformen der Hamburger Bevölkerung insgesamt und für die Hamburger deutscher Herkunft aufgeschlüsselt und im Vergleich zur gesamten Bundesrepublik Deutschland dargestellt. Die Angaben im Mikrozensus 2009 verdeutlichen, dass die Ehe zwar die überwiegende Lebensform in Hamburg ist (30,9%), ihr Anteil jedoch deutlich unter dem Bundesdurchschnitt liegt (39,6%). Die Hamburger deutscher Herkunft wählen die Ehe als Lebensform sogar noch seltener (28,1%).

Nur 42,4 Prozent der Hamburger Bevölkerung leben mit Kindern, in der gesamten Bundesrepublik ist es dagegen mehr als die Hälfte der Bevölkerung. Auch hier ist die Tendenz in der Hamburger Bevölkerung deutscher Herkunft mit nur 39,7 Prozent noch ausgeprägter. Zusätzlich ist ein Trend erkennbar: 2007 (in der Abbildung nicht dargestellt) lebten laut Mikrozensus noch 43,8 Prozent der Bevölkerung mit Kindern im Haushalt. 2009 sind es 1,4 Prozent weniger.¹⁸

Im Mittel leben in Hamburg in 17,8 Prozent der Haushalte Kinder. Durchschnittlich knapp ein Drittel der Haushalte mit Kindern sind wiederum Haushalte von Alleinerziehenden. Die genannten Werte schwanken jedoch innerhalb der Stadt stark. **Abbildung A2.3-2** veranschaulicht die Anteile von Haushalten mit Kindern an allen Haushalten im statistischen Gebiet; die zusätzlich schraffierten Flächen kennzeichnen Gebiete mit hohen Anteilen von Alleinerziehenden an den Haushalten mit Kindern.

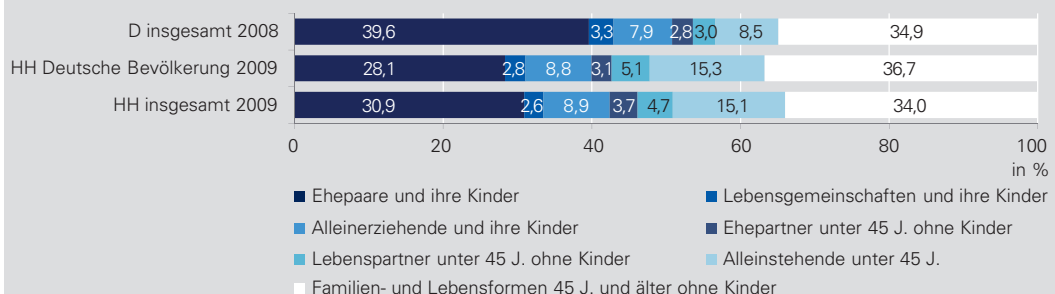
Die räumliche Verteilung der Haushalte mit Kindern folgt im Stadtgebiet einem Muster. Im Zentrum Hamburgs, in einem Radius von gut fünf Kilometern um die Alster, befinden sich die Gebiete, in denen niedrige bis unterdurchschnittliche Anteile von Haushalten mit Kindern anzutreffen sind. Ähnliches gilt für die Zentren von Hamburg und Bergedorf. Überdurchschnittlich hohe Anteile von Haushalten mit Kindern sind in den Randbereichen des Stadtgebiets anzutreffen.

2009 lebt weniger Bevölkerung mit Kindern als 2007

Fast jeder dritte Haushalt mit Kind wird von Alleinerziehenden geführt

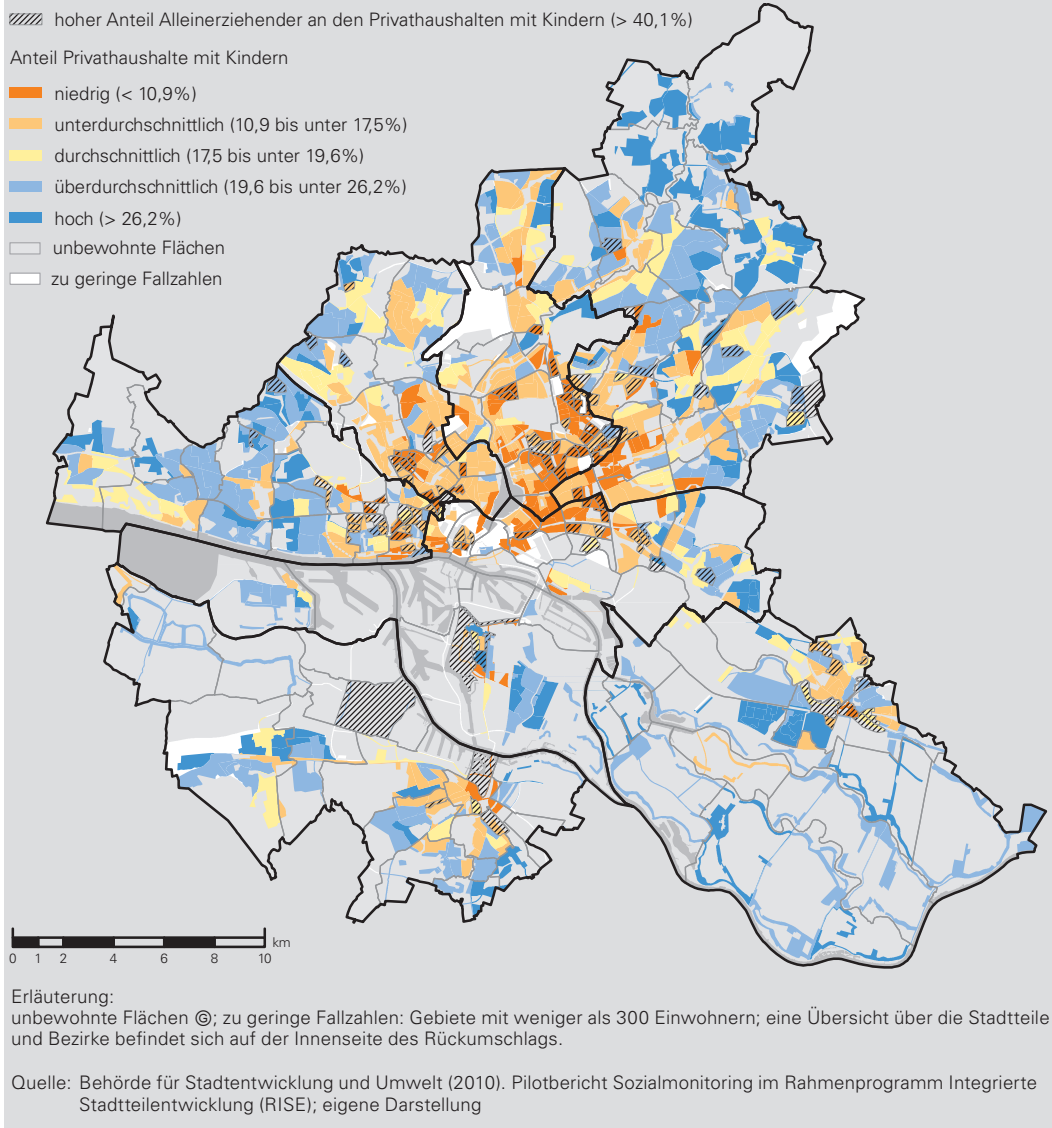
Erhöhte Anteile an Kinderhaushalten in den Stadtrandgebieten

Abb. A2.3-1: Hamburger Bevölkerung 2009 nach Lebensform und Herkunft sowie im Vergleich zur BRD (2008) (in %)



Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010). Mikrozensus; eigene Berechnungen

18 Freie und Hansestadt Hamburg (2009). Bildungsbericht Hamburg 2009. Hamburg.

Abbildung A2.3-2: Haushaltstruktur in Hamburg (in %)

Die Schraffuren kennzeichnen statistische Gebiete in denen der Anteil Alleinerziehender überdurchschnittlich hoch ist. Der Anteil Alleinerziehender korreliert negativ und mit mittlerer Stärke mit dem Anteil an Haushalten mit Kindern.¹⁹ Das bedeutet, dass Alleinerziehende häufig in Gebieten mit einem geringen Anteil an Haushalten mit Kindern wohnen. Womöglich sind solche urbanen Gebiete eher für Alleinstehende, kinderlose Paare und Alleinerziehende attraktiv.²⁰ Daneben fehlt in vielen Haushalten von Alleinerziehenden das ökonomische Kapital für ein Eigenheim am Stadtrand, einer Lage, in der zudem generell weniger Mietwohnungen verfügbar sind.

Alleinerziehende sind häufig in zentralen Gebieten mit niedrigem Anteil an Kinderhaushalten anzutreffen

¹⁹ Korrelation nach Pearson: -0,393; $p < 0.01$; 831 statistische Gebiete.

²⁰ Vgl. Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt (2010). Pilotbericht Sozialmonitoring im Rahmenprogramm Integrierte Stadtteilentwicklung (RISE), (S. 20). Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/2673088/datapilotbericht-rise.pdf> [01.06.2011].

40% der Alleinerziehenden sind nicht erwerbstätig

3.2 Haushalte mit Kindern

Abbildung A2.3-3 verdeutlicht die je nach Familientyp vorliegende unterschiedliche Beteiligung am Erwerbsleben. In den Familien **M** insgesamt sind jeweils in vier von zehn Fällen beide Partner, in acht von zehn Fällen ist zumindest einer der Partner erwerbstätig. In 18 Prozent der Familien ist keine Person erwerbstätig.

Bei der Betrachtung der verschiedenen Familientypen werden jedoch Unterschiede deutlich. Die höchste Quote einer Erwerbstätigkeit beider Partner findet sich mit 71 Prozent in Lebensgemeinschaften **M** mit Kindern, gefolgt von den Ehepaaren **M** mit Kindern (56%). Nur bei 10 Prozent der Ehepaare mit Kindern geht keine Person einer Arbeit nach. Bei den Alleinerziehenden **M** fällt naturgemäß die Kategorie „beide Partner erwerbstätig“ weg, so dass sich die Alleinerziehenden auf die Kategorien „eine Person erwerbstätig“ und „keine Person erwerbstätig“ verteilen. Auffällig ist der mit 40 Prozent verhältnismäßig hohe Anteil von Alleinerziehenden, die nicht erwerbstätig sind. Alleinerziehende verfügen damit im Schnitt über weniger ökonomisches Kapital als Lebensgemeinschaften und Ehepaare.²¹

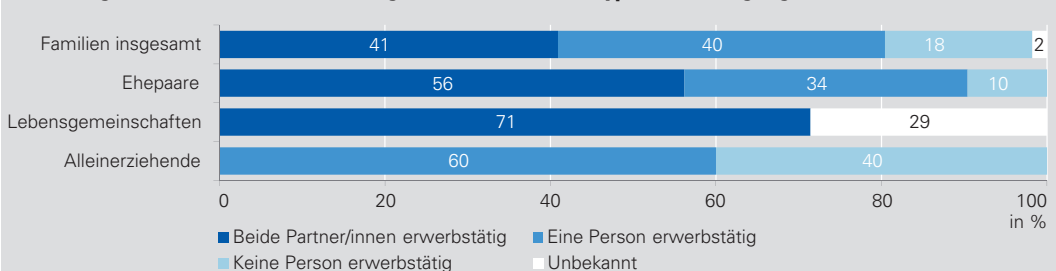
Alleinerziehende Mütter sind in Hamburg mit einem Anteil von 56 Prozent auf den ersten Blick genauso häufig berufstätig wie Mütter in Paarfamilien **M**. Bei genauerem Hinsehen werden jedoch Unterschiede deutlich. Während fast die Hälfte der alleinerziehenden Mütter in Vollzeit tätig ist, arbeitet nur knapp ein Drittel der Mütter in Paarfamilien in diesem Umfang. Die Berufstätigkeit der alleinerziehenden Mütter ist vom Alter des jüngsten Kindes abhängig. Arbeiten nur 21 Prozent der alleinerziehenden Mütter, deren jüngstes Kind zwischen null und drei Jahre alt ist, so gehen 76 Prozent der alleinerziehenden Mütter, deren jüngstes Kind zwischen 15 und 17 Jahren alt ist, einer Beschäftigung nach.²²

In ganz Hamburg lebte zum Jahresende 2008 mit 26 Prozent rechnerisch mehr als eins von vier Kindern im Alter von null bis sechs Jahren ganz oder teilweise von staatlicher Unterstützung. Demgegenüber sind zum Jahresende durchschnittlich nur 13 Prozent der Gesamtbevölkerung auf Geld aus öffentlicher Hand angewiesen. Somit ist unter den Kindern von null bis sechs Jahren die Wahrscheinlichkeit, auf

Alleinerziehende Mütter arbeiten eher in Vollzeit als Mütter in Paarfamilien

Jedes vierte Kind unter 7 Jahren erhält staatliche Unterstützung

Abbildung A2.3-3: Familien in Hamburg 2009 nach Familientyp und Beteiligung am Erwerbsleben (in %)




Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010). Mikrozensus; eigene Darstellung

21 Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit in Hamburg und Schleswig-Holstein 2009. Ergebnisse der 1%-Mikrozensushebung. Statistische Berichte. Verfügbar unter: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/MIKRO_j09.pdf [01.03.2011].

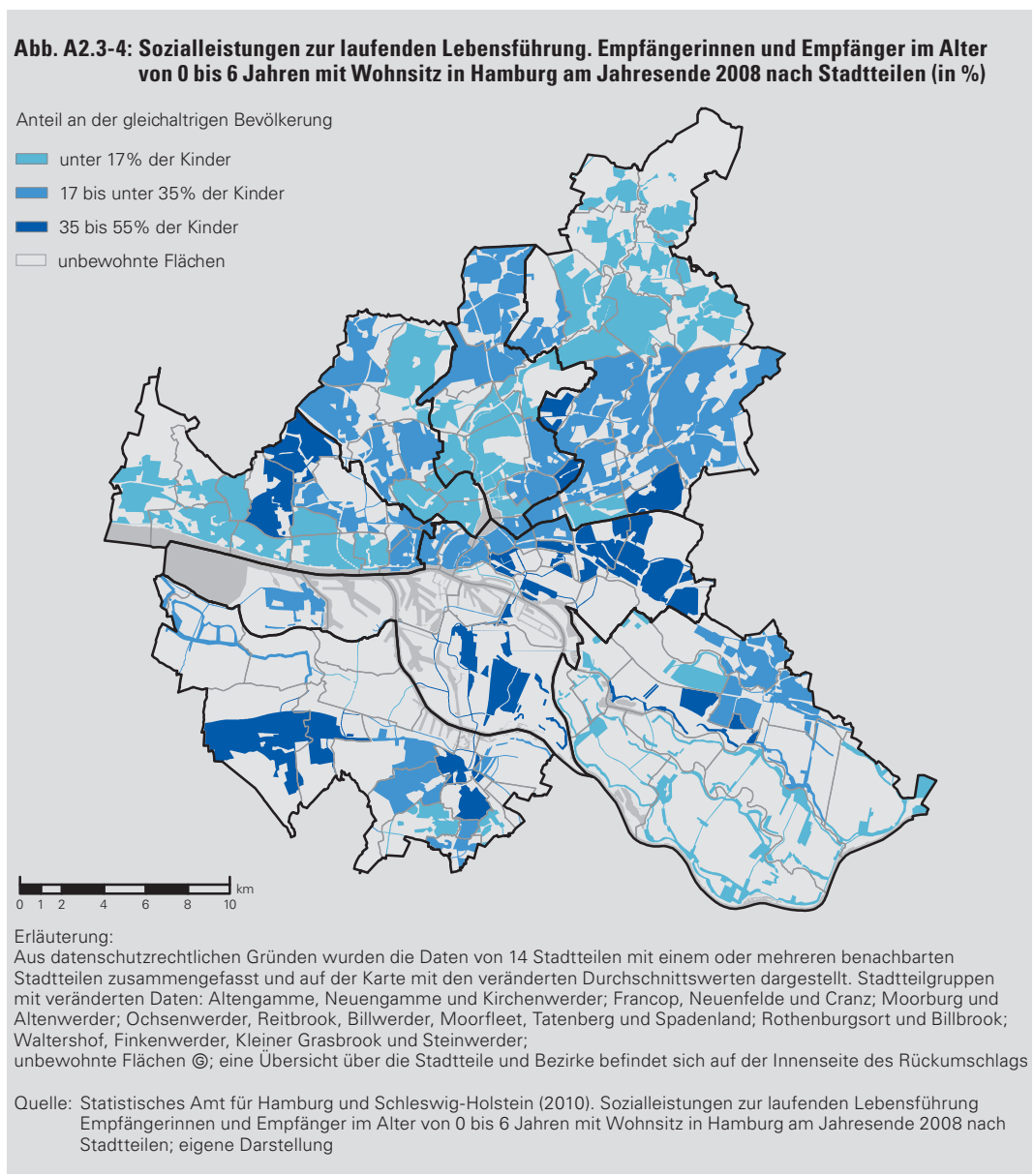
22 Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010). Mikrozensus 2009. Alleinerziehende Mütter häufiger in Vollzeit erwerbstätig. Statistik informiert... Nr. 82/2010. Verfügbar unter: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/SI10_082.pdf [01.03.2011].

staatliche Unterstützung angewiesen zu sein, doppelt so groß wie unter der Gesamtbevölkerung.

Abbildung A2.3-4 zeigt die Verteilung der Kinder, die zur Sicherstellung der laufenden Lebensführung auf Sozialleistungen angewiesen sind, im Hamburger Stadtgebiet. Die dargestellten Zahlen basieren auf verschiedenen Sozialleistungsstatistiken , die auf Stadtteilebene zusammengeführt worden sind.

In einigen Stadtteilen ist die Situation der Kinder stark verschärft. In Dulsberg, Veddel, Billstedt und Jenfeld sind mehr als die Hälfte der Kinder auf Unterstützung durch die öffentliche Hand angewiesen. In Wilhelmsburg und Rothenburgsort/Billbrook sind es nur geringfügig weniger.

In vier Stadtteilen bezieht mehr als jedes zweite Kind staatliche Unterstützung



Nur ein Drittel aller Stadtteile hat Hilfequoten unter 15%

Bestimmte Faktoren erhöhen das Armutsrisiko

Ein Drittel aller Stadtteile weist eher geringe Hilfequoten von unter 15 Prozent auf. Hierzu gehören insbesondere die Elbvororte, die Stadtteile im Alstertal und den Walddörfern sowie die Vier- und Marschlande.²³

Bestimmte Faktoren verschärfen das Risiko, in die Gruppe von Personen „in Armut“ zu fallen. Ein Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) aus dem Jahr 2004 beziffert die konkreten Einflussgrößen der Faktoren für das Jahr 2002. Deutliche Auswirkungen hat demnach die Einflussgröße „alleinerziehend“, die das Armutsrisiko um 4,3 Prozent erhöht. Daneben ist die Armutswahrscheinlichkeit bei Paaren mit niedrigen beruflichen Abschlüssen größer als bei Paaren mit höheren beruflichen Abschlüssen. Haben beide Partner keine abgeschlossene Berufsausbildung, so steigt das Risiko „in Armut“ zu leben um 5,3 Prozent. Die Paarkonstellation Mann mit abgeschlossener Berufsausbildung und Frau ohne abgeschlossene Berufsausbildung erhöht das Armutsrisiko um 2,2 Prozent. Eine gesundheitliche Einschränkung des Haushaltsvorstandes wirkt sich ebenfalls negativ aus. Das Armutsrisiko steigt in diesem Fall um 0,8 Prozent.²⁴

M Methodische Erläuterungen

Migrationshintergrund

Bei den im Abschnitt A2-1.3 dargestellten Befunden zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Hamburg handelt es sich um Schätzungen auf Grund statistischer Berechnungen des Statistikamts für Hamburg und Schleswig-Holstein. Die Schätzungen beruhen auf einem anonymisierten Melderegisterabzug vom 31. Dezember 2009.

Analog zur im Rahmen des Mikrozensus verwendeten Definition gehören zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund die ausländische Bevölkerung sowie alle ab 1950 von außerhalb Deutschlands Zugewanderten. Dazu zählen auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten früheren Ausländerinnen und Ausländer sowie in Deutschland Geborene mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen sich der Migrationshintergrund aus der Migrationserfahrung der Eltern oder eines Elternteils ableitet. Außerdem gehören zu dieser Gruppe seit 2000 auch die (deutschen) Kinder ausländischer Eltern, die die Bedingungen für das Optionsmodell erfüllen.

Zusammengefasste Geburtenziffer

Der Wert für die Bundesrepublik beträgt 1,36 Kinder je Frau. Hamburg hat zusammen mit dem Saarland den niedrigsten Wert aller Länder. Definition: Zahl der Kinder, die eine Frau im Alter von 15 Jahren im Verlauf ihres weiteren Lebens bekommen würde, wenn ihr Geburtenverhalten dem aller betrachteten Frauen von 15-49 Jahren des Berichtsjahres entsprechen würde.²⁵

Einbürgerung

Durch die Einbürgerung erhält eine Person, die die Staatsbürgerschaft eines Landes bis zu dem Zeitpunkt noch nicht hatte, die entsprechende Staatsbürgerschaft. Dies geschieht in Deutschland aufgrund rechtlicher Grundlagen, die hier erläutert werden: <http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuereIntegration/Einbuengerung/einbuengerung.html> [10.08.2011].

²³ Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010). Sozialleistungen zur Vermeidung von Kinderarmut in den Hamburger Stadtteilen 2008. In vier Stadtteilen mehr als die Hälfte der Kinder auf staatliche Unterstützung angewiesen. Statistik informiert Spezial, 25. Februar 2010. Verfügbar unter: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standuments/SI_SPEZIAL_IV_2010.pdf [01.03.2011].

²⁴ Weißhuhn, G. und Große Rövekamp, J. (2004). Bildung und Lebenslagen. Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin (Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bildungsreform Band 9. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_neun.pdf [01.03.2011]

²⁵ Statistisches Bundesamt Deutschland (2010). Durchschnittliche Kinderzahl 2008 in den neuen Ländern angestiegen. Pressemitteilung Nr.034 vom 27.01.2010. Verfügbar unter: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/11/PD10_414_12641.templateId=renderPrint.psm [28.06.2011].

Erwerbstätige (Mikrozensus)

Im Rahmen des Mikrozensus sind Erwerbstätige entsprechend 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 bzw. als mithelfende Familienangehörige 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. Die Erfassung erfolgt am Wohnort. 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.²⁶

Erwerbslose

Entsprechend den Festlegungen der Internationalen Arbeitsorganisation 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.²⁷

Nichterwerbspersonen

Nichterwerbspersonen sind Personen, die keine – auch keine geringfügige – auf Erwerb gerichtete Tätigkeit ausüben oder suchen. Personen unter 15 Jahren zählen grundsätzlich zu den Nichterwerbspersonen. Sie sind nach dem ILO-Konzept weder als erwerbstätig noch als erwerbslos einzustufen.²⁸

Familie

Die Familie im statistischen Sinn umfasst im Mikrozensus alle Eltern-Kind-Gemeinschaften, das heißt Ehepaare, nicht eheliche (gemischtgeschlechtliche) und gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften sowie allein erziehende Mütter und Väter mit ledigen Kindern im Haushalt. Einbezogen sind in diesen Familienbegriff – neben leiblichen Kindern – auch Stief-, Pflege- und Adoptivkinder ohne Altersbegrenzung. Damit besteht eine Familie immer aus zwei Generationen (Zwei-Generationen-Regel): Eltern/Elternteile und im Haushalt lebende ledige Kinder. Kinder, die noch gemeinsam mit den Eltern in einem Haushalt leben, dort aber bereits eigene Kinder versorgen, sowie Kinder, die nicht mehr ledig sind oder mit einem Partner in einer Lebensgemeinschaft leben, werden im Mikrozensus nicht der Herkunftsfamilie zugerechnet, sondern zählen statistisch als eigene Familie beziehungsweise Lebensform. Nicht zu den Familien zählen im Mikrozensus Paare – Ehepaare und Lebensgemeinschaften – ohne Kinder sowie Alleinstehende. Hierzu gehören alle Frauen und Männer, 1) die noch keine Kinder haben, 2) deren Kinder noch im Haushalt leben, dort aber bereits eigene Kinder versorgen, 3) deren Kinder nicht mehr ledig oder Partner einer Lebensgemeinschaft sind, 4) deren Kinder bereits aus dem elterlichen Haushalt ausgezogen sind sowie Frauen und Männer, 5) die niemals Kinder versorgt haben, also dauerhaft kinderlos waren. Ein Anstieg der Lebensformen ohne Kinder beziehungsweise ein Rückgang der Familien ist daher nicht automatisch mit einer Zunahme von dauerhaft kinderlosen gleichzusetzen.²⁹

Lebensgemeinschaften

Unter einer nichtehelichen (gemischtgeschlechtlichen) oder gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaft wird im Mikrozensus eine Lebenspartnerschaft verstanden, bei der zwei gemischt- oder gleichgeschlechtliche Lebenspartner ohne Trauschein beziehungsweise zwei gleichgeschlechtliche Lebenspartner mit Trauschein oder notarieller Beglaubigung in einem Haushalt zusammen leben und gemeinsam wirtschaften.³⁰

26 Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010). Statistisches Jahrbuch Hamburg 2009/2010. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/1005676/data/statistisches-jahrbuch-hamburg.pdf> [01.03.2011].

27 ebd.

28 Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (gesis). Definitionen, Erläuterungen und methodische Hinweise zum Mikrozensus 2005. Verfügbar unter: <http://www.gesis.org/dienstleistungen/daten/amtliche-mikrodaten/mikrozensus/grundfile/mz2005/definitionenkatalog/erwerbstaetigkeit/> [01.03.2011].

29 Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit in Hamburg und Schleswig-Holstein 2009. Ergebnisse der 1%-Mikrozensus-erhebung. Statistische Berichte. Verfügbar unter: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/MIKRO_j09.pdf [01.03.2011].

30 ebd.

Ehepaare

Zu den Ehepaaren gehören laut Mikrozensus nur verheiratet zusammen lebende Personen. Hält sich ein Ehegatte zum Zeitpunkt der Erhebung zeitweilig oder dauerhaft außerhalb des befragten Haushalts auf und erteilt der befragte Ehegatte für ihn keinerlei Angaben, so gelten die Ehepartner zwar als verheiratet, aber getrennt lebend.³¹

Alleinerziehende

Alleinerziehende sind Mütter und Väter, die ohne Ehe- oder Lebenspartner mit minder- oder volljährigen Kindern in einem Haushalt zusammenleben. Elternteile mit Lebenspartner im Haushalt zählen zu den Lebensgemeinschaften mit Kindern.³²

Paarfamilien

Als Paarfamilien gelten Ehepaare und nichteheliche Lebensgemeinschaften.³³

Zusammengeführte Sozialleistungsstatistiken auf Stadtteilebene

Zusammengeführt wurden die Empfängerinnen und Empfänger von Leistungen nach SGB II („Hartz IV“). Für erwerbsfähige Personen ist dies das Arbeitslosengeld II und für deren minderjährige Angehörige das Sozialgeld. Darüber hinaus fließen Ergebnisse von Erhebungen über Beziehler von laufender Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen sowie von Regelleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz in die Abbildung ein. Um die statistische Geheimhaltung zu gewährleisten sind teilweise benachbarte Stadtteile zusammengefasst dargestellt.³⁴


31 Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit in Hamburg und Schleswig-Holstein 2009. Ergebnisse der 1%-Mikrozensus-erhebung. Statistische Berichte. Verfügbar unter: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/MIKRO_j09.pdf [01.03.2011].

32 ebd.


33 Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010). Mikrozensus 2009. Alleinerziehende Mütter häufiger in Vollzeit erwerbstätig. Statistik informiert... Nr. 82/2010. Verfügbar unter: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/SI10_082.pdf [01.03.2011].

34 Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2010). Sozialleistungen zur Vermeidung von Kinderarmut in den Hamburger Stadtteilen 2008. In vier Stadtteilen mehr als die Hälfte der Kinder auf staatliche Unterstützung angewiesen. Statistik informiert Spezial, 25. Februar 2010. Verfügbar unter: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/SI_SPEZIAL_IV_2010.pdf [01.03.2011].

Bildungsausgaben gehören zu den grundlegenden Parametern des Bildungswesens und haben in den letzten Jahren in der bildungspolitischen Diskussion an Bedeutung gewonnen. Bei der Betrachtung von Bildungsausgaben ist in einem ersten Überblick die Finanzausstattung des Bildungswesens von Bedeutung. Die Finanzausstattung signalisiert die gesellschaftliche Bereitschaft, Ressourcen für Bildung bereitzustellen. Da Bildungsausgaben jedoch auch mit der wirtschaftlichen Entwicklung zusammenhängen, ist eine Zusammenschau mit anderen Bedingungsgrößen notwendig. Damit können Hinweise auf bildungspolitische Prioritäten oder die Ausgabenpolitik und insgesamt Informationen über unterschiedliche Rahmenbedingungen für die Arbeit in Bildungseinrichtungen gegeben werden.

Mit der fortschreitenden Etablierung der Bildungsberichterstattung verstetigt sich auch die Berichterstattung über Ausgaben im Bildungswesen. Gleichwohl erschweren weiterhin unzureichend harmonisierte Definitionen und Veröffentlichungen der jeweils finanzierenden Sektoren eine konsistente Berichterstattung (vgl. „Probleme bei der Aufbereitung von Daten zu Bildungsausgaben“ )

Im Kapitel A3 werden die öffentlichen Ausgaben dargestellt, die in Hamburg in Bildung investiert werden. Es wird zunächst ein Überblick über die Bildungsausgaben gegeben (1). Um die Höhe der Ausgaben interpretieren zu können, werden diese in Relation zu verschiedenen Vergleichsgrößen gesetzt. Von großem Interesse ist auch, wie sich die Ausgaben auf die Bildungsbereiche aufteilen und wie sich dies im Ländervergleich darstellt (2). Dabei wird deutlich, dass der größte Ausgabenbereich der Schulbereich ist, gefolgt vom Hochschulbereich. Beide Bereiche sind Gegenstand vertiefender Auswertungen. Bildungsausgaben sind ein wesentliches Instrument zur Unterstützung von Bildungsgerechtigkeit und von Teilhabe an Bildung. Dieses Thema wird anhand von Ausgaben zur Förderung von Schülerinnen und Schülern sowie von Studierenden betrachtet (3).

Im Folgenden werden die öffentlichen Bildungsausgaben berichtet. Daten zu privat veranlassten Ausgaben für Bildung liegen nicht verlässlich vor. Im Mittelpunkt stehen bei den berichteten Kennziffern die Personal-, Investitions- und Sachausgaben. Die Darstellung folgt dabei wie der Bildungsfinanzbericht¹ dem Grundmittelkonzept . Auf eine Differenzierung der unterschiedlichen Träger der öffentlichen Ausgaben (Landeshaushalt, Bundeshaushalt, Zweckverbände usw.) wird verzichtet.² Im Schulbereich werden die Ausgaben für staatliche allgemeinbildende und berufsbildende Schulen aufgrund der Datenlage zusammengefasst dargestellt. Vorab sei ferner darauf hingewiesen, dass bei der Interpretation der Daten die besondere Lage von Hamburg als Stadtstaat mit Metropolfunktion berücksichtigt werden muss.

1 Bildungsausgaben im Überblick

Im Haushaltsjahr 2007 wurden in Hamburg öffentliche Bildungsausgaben in Höhe von 2,37 Mrd. Euro getätigt. Die Ausgaben sind damit im Vergleich zu den Vorjahren etwas angestiegen. Betrachtet man die vorläufigen Ausgabenrechnungen für 2008 bis 2010, so ist noch einmal eine geringfügige Steigerung auf 2,51 Mrd. Euro in 2010

**Bildungsausgaben
etwas angestiegen**

1 Statistisches Bundesamt (2010). Bildungsfinanzbericht 2010. Wiesbaden.

2 Werden Ausgaben für Deutschland insgesamt berichtet, so sind darin neben den Ausgaben der Länder auch die des Bundes enthalten.

zu erwarten.³ Mit Blick auf den Gesamthaushalt machen die Bildungsausgaben damit einen Anteil von 24,15 Prozent im Jahr 2007 aus; nach vorläufigen Berechnungen für 2010 noch 23,49 Prozent (**Tab. A3.1-Anhang**).

Öffentliche Bildungsausgaben hängen wesentlich von wirtschaftlichen Entwicklungen ab. Um eine erste Einschätzung des Umfangs der Bildungsausgaben zu erhalten, ist es notwendig, die Ausgaben in Relation zu entsprechenden wirtschaftsbezogenen Kennzahlen wie üblicherweise zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) zu setzen. Dieses ist ein Maß für die gesellschaftliche Leistung einer Volkswirtschaft in einem bestimmten Zeitraum (vgl. A2). In Hamburg ist das BIP in den vergangenen 15 Jahren bis 2008 kontinuierlich gestiegen; 2009 sank es infolge der Wirtschaftskrise um 2,0 Prozent. Im Ländervergleich ist das BIP pro Kopf in Hamburg am größten (**Abb. A3.2-3**), d. h. die wirtschaftliche Situation ist – gemessen am BIP – gut. Wie alle Kerne von Metropolregionen weist Hamburg insbesondere wegen des Einpendelns von Erwerbsbevölkerung aus dem Umland, die zum BIP beiträgt, ein hohes BIP pro Kopf der Wohnbevölkerung auf. Zu beachten ist auch die besondere Einkommensstruktur in Hamburg mit einem vergleichsweise großen Anteil an sehr hohen Einkommen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Einkommenssteuern von einpendelnden Personen nicht in Hamburg entrichtet werden.

**Bildungsausgaben
in Hamburg betragen
ca. 3% des BIP**

Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP in Hamburg hat sich dagegen in den vergangenen 15 Jahren kaum verändert. 1995 und 2000 betrug er 3,07 bzw. 3,14 Prozent, sank 2005 auf 2,73 Prozent und betrug 2009 trotz Wirtschaftskrise 2,98 Prozent (**Tab. A3.2-Anhang**). Im Ländervergleich wird deutlich, dass sich ähnlich wie in Hamburg in zwölf weiteren Ländern von 2005 bis 2009 der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP ebenfalls kaum verändert hat (**Tab. A3.2-Anhang**). Gemeinsam ist für alle Länder, dass der Anteil der Bildungsausgaben am BIP von 2008 zu 2009 erhöht wurde – im bundesdeutschen Durchschnitt um 0,37 Prozent. Dies resultiert aus einem sinkenden BIP bei gleichzeitig relativ stabil bleibenden Bildungsausgaben. Im Zusammenhang mit dem BIP sind auch die Vereinbarungen des Bildungsgipfels 2008⁴ zu sehen, die eine Steigerung der Ausgaben für Bildung und Forschung bis 2015 auf zehn Prozent des BIP festgeschrieben hat. Hier zeichnet sich augenscheinlich noch Handlungsbedarf ab, wobei zu beachten ist, dass in diesem Kapitel lediglich Angaben zu öffentlichen Ausgaben gemacht werden, die Zielvorgabe des Bildungsgipfels sich jedoch auf öffentliche und private Ausgaben bezieht.

2 Bildungsausgaben nach Bildungsbereichen

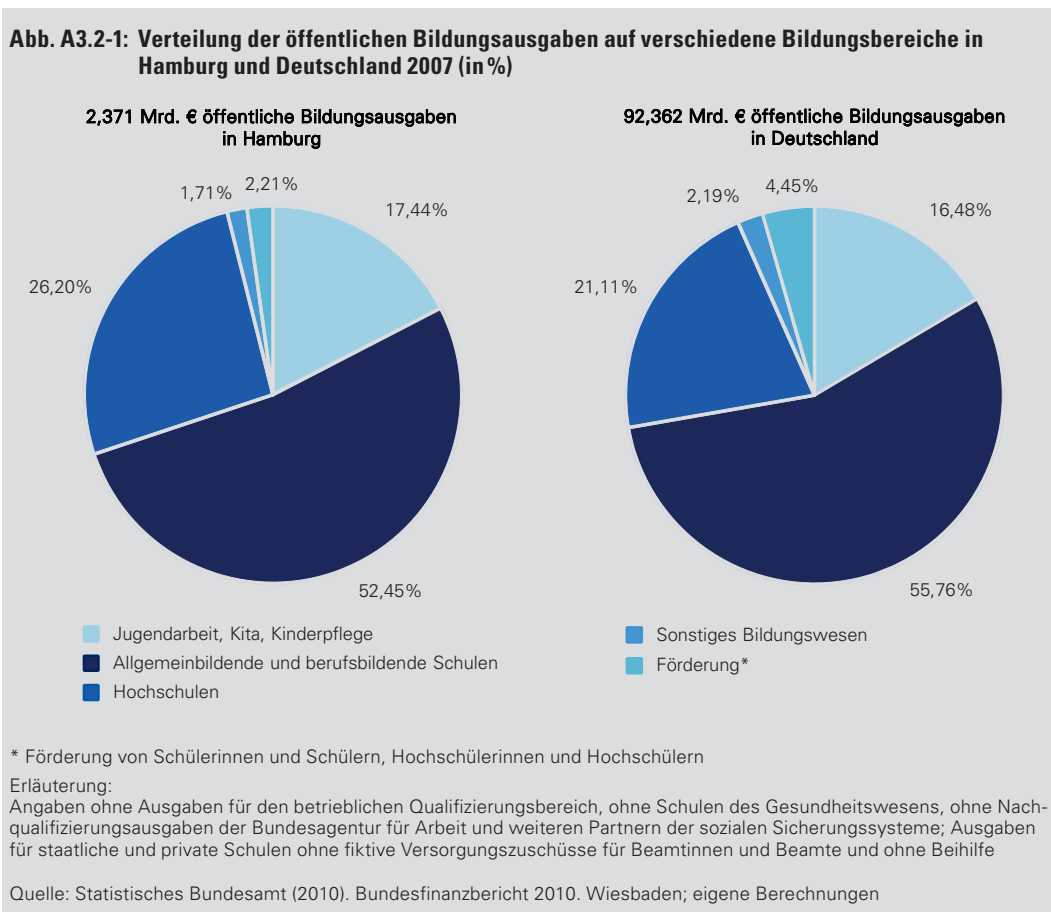
Um einen Einblick in die bereichsspezifische Ausgabenpolitik zu erhalten, wird in diesem Abschnitt der Frage nachgegangen, wie sich die Ausgaben auf die Bildungsbereiche verteilen. Dabei sind die absoluten Angaben wenig aussagekräftig, da sie von einer Vielzahl struktureller Bedingungen abhängen (z. B. Schülerzahlen, Infrastruktur, Art und Menge der Bildungsangebote). Daher werden sie in verschiedene Relationen gesetzt sowie im Ländervergleich betrachtet.

³ Vgl. Statistikamt Nord (2010). Bruttoinlandsprodukt und Erwerbstätige 1995 bis 2009 Arbeitsvolumen 2002 bis 2009 in Hamburg und in Schleswig-Holstein – Berechnungsstand Februar 2010. Statistische Berichte, 17. Juni 2010.

⁴ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009). Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Berlin: BMBF. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf [04.03.2011].

Der weitaus größte Bereich der öffentlichen Bildungsausgaben in Hamburg liegt mit 52,45 Prozent bei den Schulen, gefolgt von den Ausgaben für die Hochschulen (26,20%) und den Ausgaben für Jugendarbeit und Kindertageseinrichtungen (17,44%) (Abb. A3.2-1). Ähnlich stellt sich auch die Ausgabenverteilung im bundesdeutschen Durchschnitt dar, hier ist jedoch der Ausgabenanteil für die Hochschulen etwas geringer (21,11%). Dieser liegt im Ländervergleich in Hamburg zusammen mit den entsprechenden Ausgaben in den Stadtstaaten Berlin (27,11%) und Bremen (28,82%) an der Spitze (Tab. A3.3-Anhang und Tab. A3.4-Anhang). Dagegen fällt in diesen drei Ländern der Anteil der Ausgaben für Schulen (Berlin: 50,97%, Bremen: 52,01%, Hamburg: 52,45%, Deutschland: 55,76%) vergleichsweise geringer als in den anderen Ländern aus. Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben für die Kindertageseinrichtungen und Jugendarbeit liegt dagegen in Hamburg mit 17,44 Prozent im Durchschnitt (16,31%). Für eine Interpretation des Ausgabenumfangs bietet sich die Betrachtung der Ausgaben im Verhältnis zur Einwohnerzahl M an. Bei der Interpretation der Daten ist zu berücksichtigen, dass viele Personen, die insbesondere in Stadtstaaten Bildungseinrichtungen besuchen, ihren Wohnsitz im Umland haben. Das bedeutet, dass diese Personen nicht zu den Einwohnern der Stadtstaaten gezählt werden, dort aber Ausgaben verursachen und so die Ausgaben pro Kopf erhöhen; dies gilt insbesondere für die Hochschulen. Gleichzeitig ist die Anzahl der Personen, die in Stadtstaaten wohnen und Bildungsangebote des Umlandes wahrnehmen, eher gering.

Ausgabenanteil für staatliche Schulen in den Stadtstaaten geringer



Größter Ausgabenanteil entfällt auf staatliche Schulen

Im Folgenden werden die Ausgaben in den beiden größten Ausgabenbereichen – dem Schulbereich und dem Hochschulbereich – vertieft dargestellt.

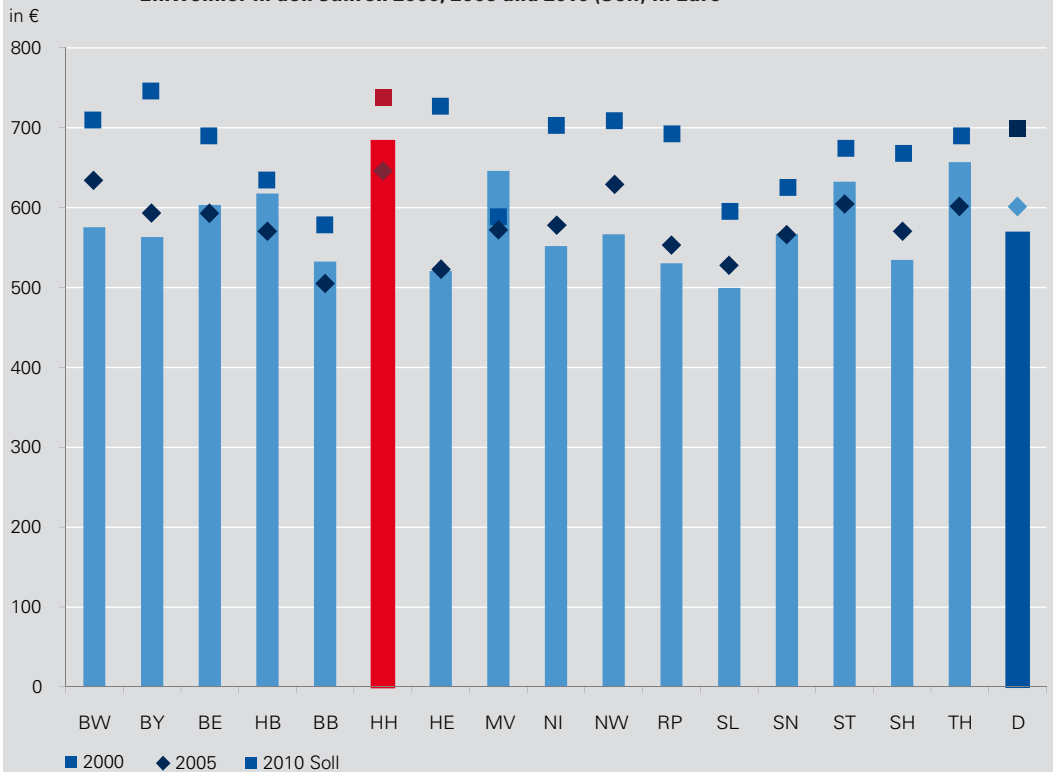
2.1 Bildungsausgaben im Schulbereich

Für den bei weitem größten Bereich der Bildungsausgaben, den Schulbereich, finden sich in **Abbildung A3.2-2** die Ausgaben je Einwohner im zeitlichen Verlauf und im Ländervergleich (**Tab. A3.5-Anhang**). Bei der Interpretation dieser Daten sind die demografischen Veränderungen der Bevölkerung zu berücksichtigen, insbesondere die Situation in den Stadtstaaten im Vergleich zu Flächenländern (vgl. A2).

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Ausgaben je Einwohner im Haushaltsjahr 2000 in Hamburg und in einigen neuen Ländern vergleichsweise hoch ausfielen. Auch im Haushaltsjahr 2005 sind die öffentlichen Ausgaben Hamburgs für den Schulbereich im Ländervergleich weiterhin im Spitzenbereich. Dennoch hat Hamburg in diesem Haushaltsjahr zusammen mit sechs weiteren Ländern die Ausgaben je Einwohner für diesen Bereich im Vergleich zum Jahr 2000 reduziert. Dagegen wurden die entsprechenden Ausgaben in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen in diesem Zeitraum um jeweils mehr als zehn Prozent erhöht. In Deutschland insgesamt erhöhten sich die Bildungsausgaben für den genannten Bereich in diesem Zeitraum um 7,08 Prozent.

Hohe Ausgaben je Einwohner für staatliche Schulen in Hamburg

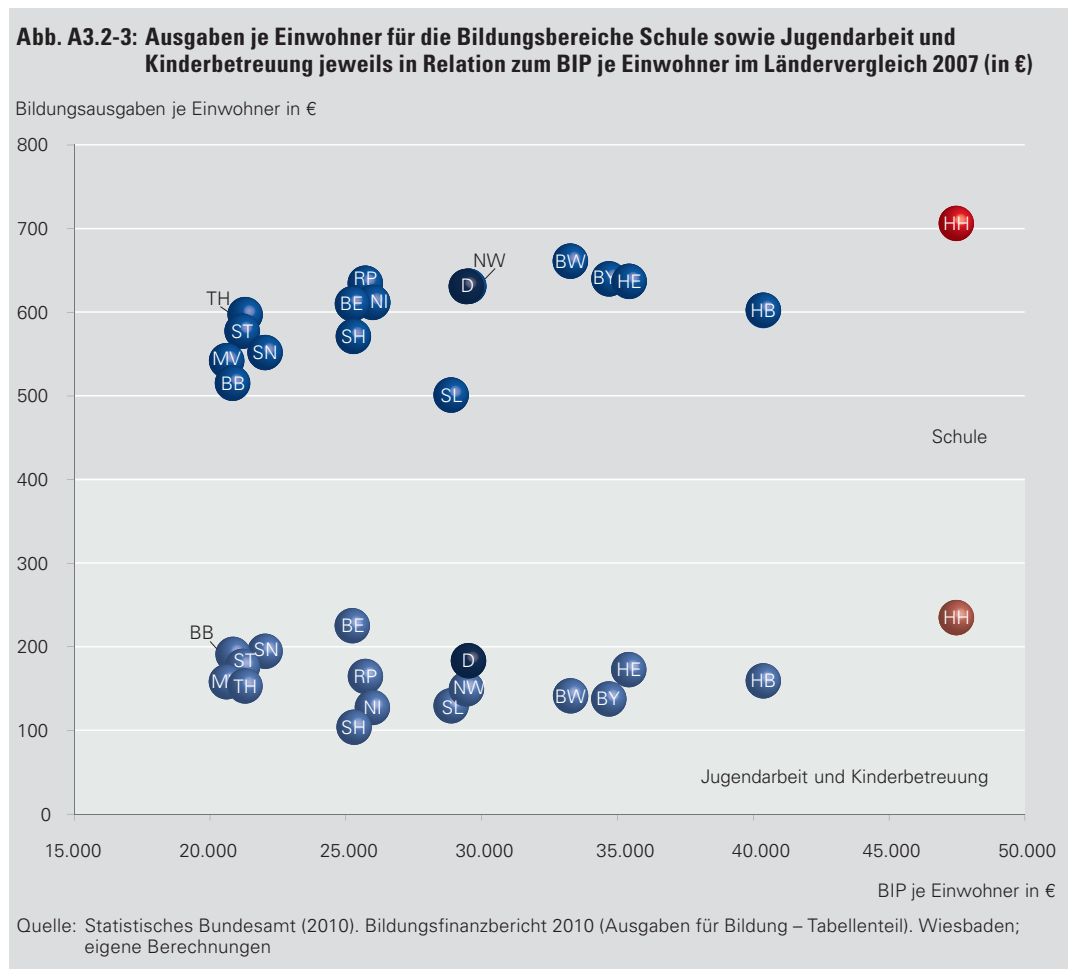
Abb. A3.2-2: Öffentliche Ausgaben für öffentliche allgemeinbildende und berufsbildende Schulen [Ⓜ] je Einwohner in den Jahren 2000, 2005 und 2010 (Soll) in Euro



Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildungsfinanzbericht 2010. Wiesbaden

Die Haushaltsplanung 2010 zeigt sowohl im Vergleich zum Jahr 2000 als auch zum Jahr 2005 eine Erhöhung der Bildungsausgaben je Einwohner in allen Ländern (Ausnahme: Im Vergleich von 2000 mit 2010 gingen die Ausgaben in Mecklenburg-Vorpommern zurück). Besonders auffällig ist der Anstieg der Ausgaben in den Ländern Hessen, Bayern, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen, denn hier stiegen die Ausgaben im Vergleich zum Jahr 2000 um mehr als ein Viertel (Tab. A3.5-Anhang). Auch in Hamburg stiegen die Ausgaben pro Einwohner im Zeitraum von 2000 nach einem leichten Rückgang im Jahr 2005 bis 2010 an, so dass die höchsten Ausgaben aus 2010 in Bayern, Hamburg und Hessen festzustellen sind.

Ausgehend vom BIP lässt sich die Frage stellen, ob in den Ländern, in denen die wirtschaftliche Lage gut ist, auch viel Geld für Bildung ausgegeben wird. Dafür werden in einer Zusammenschau – mit einer genaueren Betrachtung des Ausgabenbereichs Schule sowie Jugendarbeit und Kinderbetreuung – zwei Kennzahlen verbunden: „BIP je Einwohner“ und „Bildungsausgaben je Einwohner“. Diese sind in **Abbildung A3.2-3** in einem Koordinatensystem angeordnet und im Ländervergleich dargestellt (Tab. A3.6-Anhang). Deutlich wird dabei, dass Hamburg im Ländervergleich das größte BIP je Einwohner aufweist (vgl. Abschnitt 1) und dass die Ausgaben im Schulbereich in Hamburg wie in den Vorjahren (vgl. Bildungsbericht Ham-



A
3

Im Ländervergleich hohe Ausgaben für Jugendarbeit und Kinderbetreuung in Hamburg

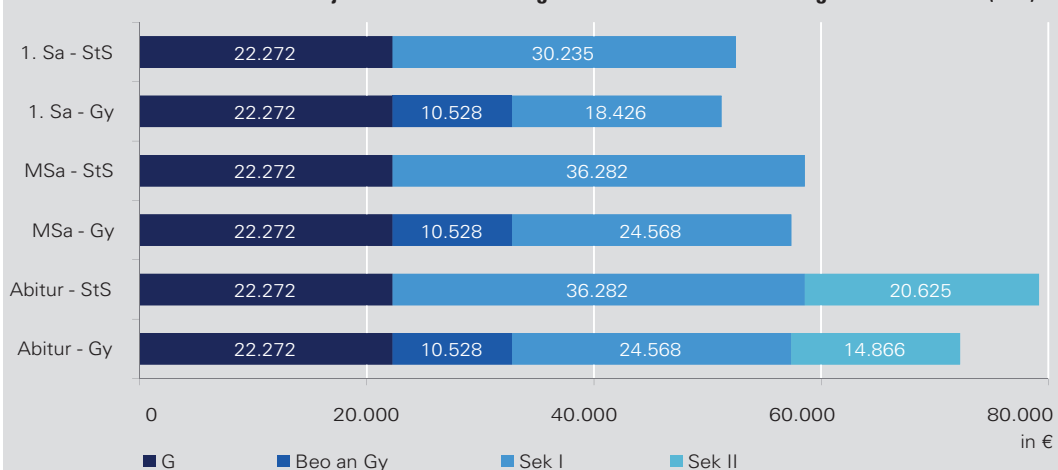
burg 2009, S. 58) am höchsten sind. Auffällig ist auch, dass in allen Ländern die Ausgaben für öffentliche Schulen je Einwohner deutlich höher sind als die Ausgaben für Jugendarbeit und Kinderbetreuung. Dies ist vor dem Hintergrund der Gewährleistung der schulischen Versorgung bei Schulpflicht nachvollziehbar. In Hamburg und Berlin sind die Ausgaben für Jugendarbeit und Kinderbetreuung vergleichsweise hoch. Insgesamt lässt sich feststellen, dass in Hamburg eine gute wirtschaftliche Lage – gemessen am BIP – mit hohen Bildungsausgaben einhergeht.

Dies trifft jedoch nicht für alle Länder zu. So werden beispielsweise in Thüringen und Rheinland-Pfalz im Verhältnis zum BIP je Einwohner hohe Bildungsausgaben je Einwohner getätigt, während in Bremen gemessen am BIP im Ländervergleich weniger für Bildung ausgegeben wird. Bei der Interpretation der Ergebnisse sind Bevölkerungsveränderungen – insbesondere in den Flächenländern und den neuen Ländern – zu beachten. So führt eine Reduktion der Anzahl der Schülerinnen und Schüler bei gleichbleibender Schulinfrastruktur zu höheren Ausgaben je Einwohner. Auch Schulden der öffentlichen Haushalte, die hier nicht dargestellt werden, die aber den Handlungsspielraum und damit die Ausgabenpolitik mitbestimmen, müssen berücksichtigt werden.

Die im Schulbereich erworbenen Bildungsabschlüsse sind zentral für den Einstieg in den Arbeitsmarkt. Bildungsteilnehmer erwerben die Abschlüsse auf verschiedenen Wegen, mit denen öffentliche Ausgaben in unterschiedlicher Höhe verbunden sind. Auch wenn schulische Bildungskarrieren differenziert verlaufen können, so gibt es doch typische Karrieren. Die öffentlichen Ausgaben bzw. die kumulierten Schülerjahreskosten M für solche Karrieren in Hamburg werden in **Abbildung A3.2-4** verglichen. Es wird davon ausgegangen, dass alle Schülerinnen und Schüler vier Jahre lang eine Grundschule besucht haben. In der Berechnung werden Schülerjahreskosten je Bil-

Geringste Schülerjahreskosten in der Beobachtungsstufe an Gymnasien

Abb. A3.2-4: Kumulierte Schülerjahreskosten für ausgewählte schulische Bildungskarrieren 2010 (in €)



Erläuterung:
 1. Sa - StS= Erster allgemeinbildender Schulabschluss an einer Stadtteilschule, d. h. 5 Jahre Stadtteilschule
 1. Sa - Gy = Erster allgemeinbildender Schulabschluss an einem Gymnasium, d. h. 5 Jahre Gymnasium
 mSa - StS = Mittlerer Schulabschluss an einer Stadtteilschule, d. h. 6 Jahre Stadtteilschule
 mSa - Gy = Mittlerer Schulabschluss an einem Gymnasium, d. h. 6 Jahre Gymnasium
 Abitur - StS= Abitur an einer Stadtteilschule, d. h. 9 Jahre Stadtteilschule
 Abitur - Gy= Abitur an einem Gymnasium, d. h. 8 Jahre Gymnasium

Quelle: Interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung, Produktinformationen des Haushaltsplans; eigene Berechnungen

derungsteilnehmer des Bezugsjahres 2010 (in jeweiligen Preisen) zugrunde gelegt und mit der jeweiligen Verweildauer multipliziert. Klassenwiederholungen, Schulformwechsler, Integrationsklassen, sonderpädagogische Förderung und Ganztagschulen bleiben unberücksichtigt.

Deutlich wird in **Abbildung A3.2-4**, dass sich die Kosten bis zu einem Abschluss entweder an einer Stadtteilschule oder an einem Gymnasium nur unwesentlich unterscheiden. Nur die kumulierten Kosten bis zum Abitur sind an Stadtteilschulen wegen des zusätzlichen Schuljahres um knapp 7.000 Euro höher. In **Tabelle A3.7-Anhang** sind die Schülerjahreskosten nach Schulform zusammengestellt. Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, dass die jährlichen Kosten für die Beobachtungsstufe an Gymnasien (5./6. Jahrgangsstufe) mit etwa 5.200 Euro und die jährlichen Kosten für die Grundschule mit etwa 5.500 Euro am geringsten sind. Die Jahreskosten pro Schülerin bzw. Schüler in der Sekundarstufe II an Gymnasien sind mit rund 7.400 Euro am höchsten.

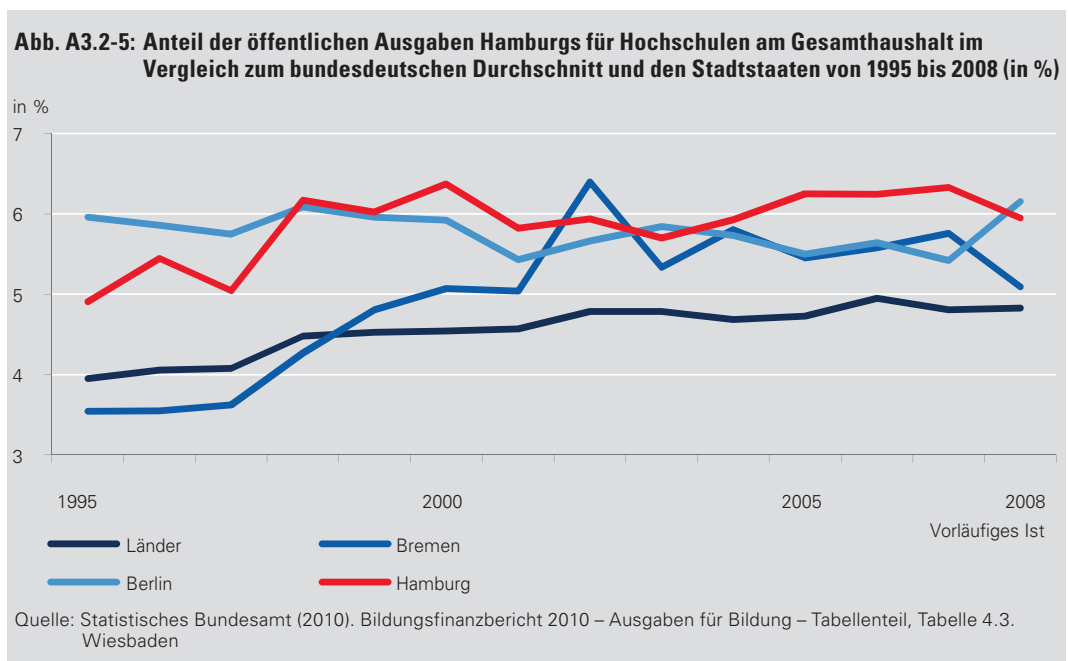
Kaum Unterschied zwischen Schulformen bei Kosten bis zum Schulabschluss

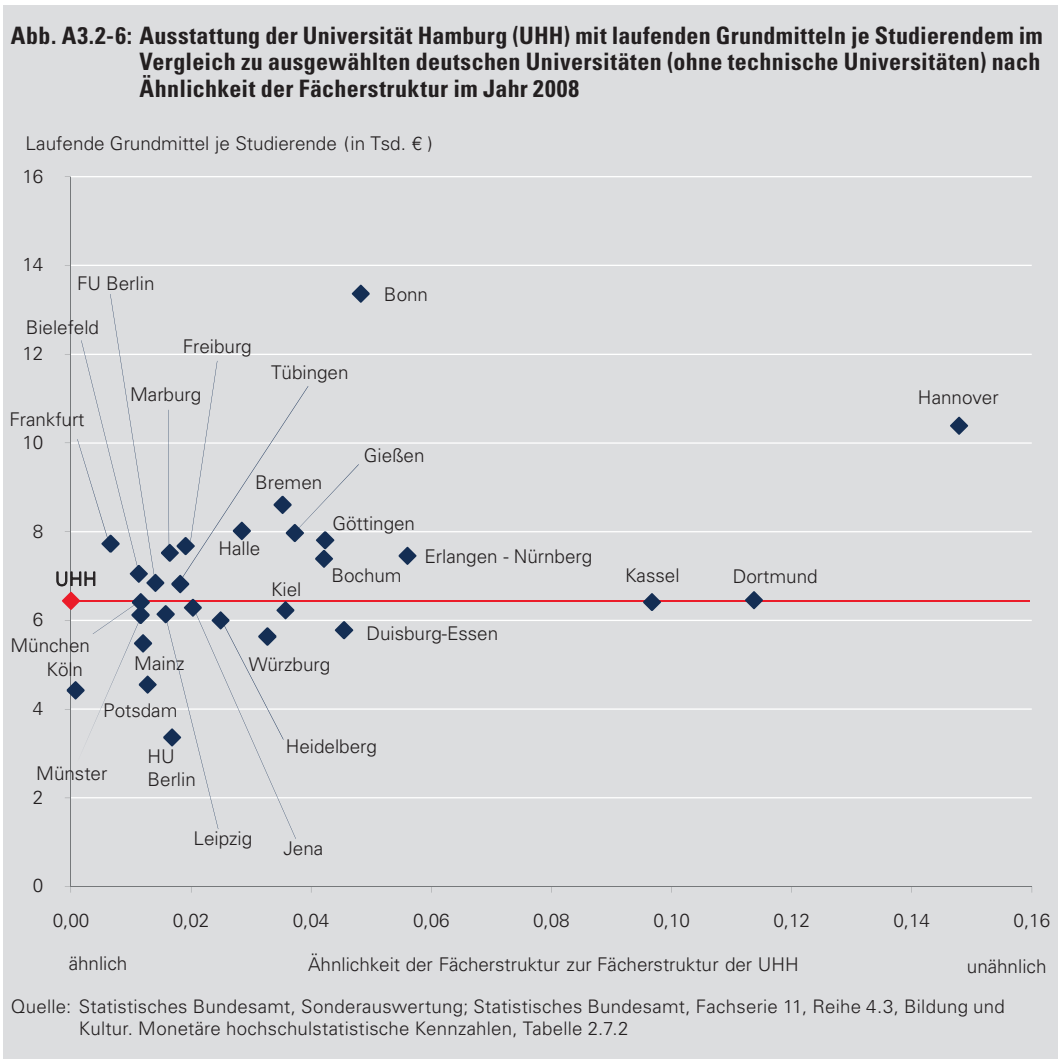
2.2 Bildungsausgaben im Hochschulbereich


Im Hochschulbereich befindet sich Hamburg wie andere Stadtstaaten im Gegensatz zu Flächenländern in einer besonderen Situation, da es mit seiner Metropolfunktion jeweils auch die Umländer mit versorgt. Dies spiegelt sich auch in den Ausgaben für die Hochschulen wider (**Abb. A3.2-5**). Es zeigt sich, dass Hamburg und die anderen Stadtstaaten relativ mehr für die Hochschulen ausgeben als die Länder der Bundesrepublik in ihrer Gesamtheit. Insgesamt entwickelt sich der Anteil der öffentlichen Ausgaben Hamburgs für die Hochschulen am Gesamthaushalt jedoch parallel zu dem der anderen Länder. Stellt man den Hamburger Daten die der anderen Länder gegenüber, so wird deutlich, dass den Hamburger Hochschulen eine vergleichbare finanzielle Ausstattung zur Verfügung steht. Diese Aussage bestätigt sich auch mit dem spezifischen Blick auf die Universität Hamburg, die angesichts ihrer Größe und Bedeutung für den Hochschulstandort Hamburg im besonderen öffentlichen Fokus steht.

Stadtstaaten geben mehr für Hochschulen aus als Flächenländer

Universität Hamburg hat vergleichbare Mittelausstattung wie ähnlich strukturierte Universitäten





So zeigt **Abbildung A3.2-6**, dass die Universität Hamburg sich beim Vergleich der zur Verfügung gestellten Grundmittel je Studierenden im Mittelfeld ähnlich strukturierter Universitäten befindet (vgl. „Ähnlichkeit des Angebots von Hochschulen“ ).

3 Bildungsausgaben zur Förderung

Eine wesentliche Aufgabe des Bildungswesens ist die Förderung von Chancengerechtigkeit. Dies ist jedoch nicht immer gewährleistet. So verdeutlichen diverse Studienergebnisse, dass beispielsweise Personen in Lagen, die in verschiedener Hinsicht ungünstig sein können, eine geringere Bildungsbeteiligung aufweisen, schlechtere Bildungsergebnisse erzielen und bei verschiedenen Bildungsentscheidungen benachteiligt sind.⁵ Daher werden in Hamburg im Elementar- und Schulbereich

⁵ PISA-Konsortium Deutschland (2007). PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann; PISA-Konsortium Deutschland (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann; Bos, W., Gröhlich, C. & Pietsch, M. (2007). KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: BMBF.

Maßnahmen zur Sprachförderung ergriffen (vgl. C4-II), oder Schulen mit einer sozial belasteten Schülerschaft erhalten zusätzliche Ressourcen.⁶ Um die Teilhabe an Bildung unabhängig von Einkommen zu ermöglichen, investieren Bund und Länder in Förderprogramme. Zu diesen gehören u. a. das Bildungs- und Teilhabepaket, Ausbildungsförderung (BAföG), Förderprogramme für Hochbegabte oder Programme zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Sie umfassen auch Ausgaben für die Schülerbeförderung und Studentenwohnraumförderung. Es wird deutlich, dass Ausgaben für sehr unterschiedliche Arten der Förderung zusammengefasst werden, einerseits Förderung für Lebensunterhalt und Unterhalt, aber auch Leistungen, die unabhängig von der wirtschaftlichen Lage von Personen in Anspruch genommen werden können. Aussagen über Maßnahmen zur Förderung einzelner Gruppen sind damit nur sehr begrenzt möglich.

Angaben zu den Förderausgaben im Ländervergleich und im Zeitverlauf finden sich in **Tabelle A3.8-Anhang**. In den Ländern wurden im Jahr 2007 im Durchschnitt 171,42 Mio. Euro für den Bereich Förderung ausgegeben. Im Vergleich zum Jahr 2000 (147,65 Mio. €) ist dies ein fast kontinuierlicher Anstieg der Ausgaben. In Hamburg liegen die öffentlichen Ausgaben für Förderung 2007 bei 52,34 Mio. Euro. Als Anteil an den Bildungsausgaben entspricht diese Summe 2,21 Prozent und liegt damit ein Prozent unter dem Länderdurchschnitt. Die anteilig höchsten Ausgaben werden mit 5,66 Prozent im Jahr 2007 in Mecklenburg-Vorpommern getätigt. Bei der Betrachtung der Bildungsausgaben sind auch die Rahmenbedingungen der Länder, insbesondere das Vorhandensein und die Erreichbarkeit von Bildungsangeboten relevant, die von einem zu fördernden Personenkreis abgerufen werden können. Hinsichtlich der Ausgaben für Förderung sind Universitäten ein wesentlicher Faktor, da Studierende in großem Umfang Förderung erhalten. Des Weiteren fällt in Flächenländern die Beförderung von Schülerinnen und Schülern als Ausgabe zur Förderung ins Gewicht – in diesem Bereich wird in Stadtstaaten wie Hamburg entsprechend weniger ausgegeben. Im Vergleich zum Jahr 2000 gehört Hamburg mit Mecklenburg-Vorpommern und dem Saarland zu den drei Ländern, in denen der Zuwachs an Ausgaben für Förderung gemessen an den Bildungsausgaben bis 2005 insgesamt am höchsten war. In den beiden Folgejahren änderte sich der Anteil in Hamburg kaum. Dies war auch in neun weiteren Ländern der Fall. Während der Anteil der Ausgaben in Baden-Württemberg und Berlin reduziert wurde, stieg er in Rheinland-Pfalz etwas und in Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und dem Saarland deutlich an.

Ein wesentlicher Ausgabenposten sind die Aufwendungen für Ausbildungsförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG). Danach wurden im Jahr 2009 in Hamburg insgesamt 23.701 Personen gefördert. Davon waren 6.848 Schülerinnen und Schüler (64,6% in Vollförderung)⁷ und 16.853 Studierende (46,4% in Vollförderung). Dafür wurden insgesamt 80,89 Mio. Euro aufgewendet, von denen 36,9 Prozent als Darlehen und 63,1 Prozent in Form eines Zuschusses gegeben wurden. Die Verteilung der Personen auf die Ausbildungsstätten ist in **Abbildung A3.3-2** dargestellt. Im Vergleich zu Hamburg verteilen sich die Aufwen-

Gut 2 % der Bildungsausgaben werden in Förderung investiert

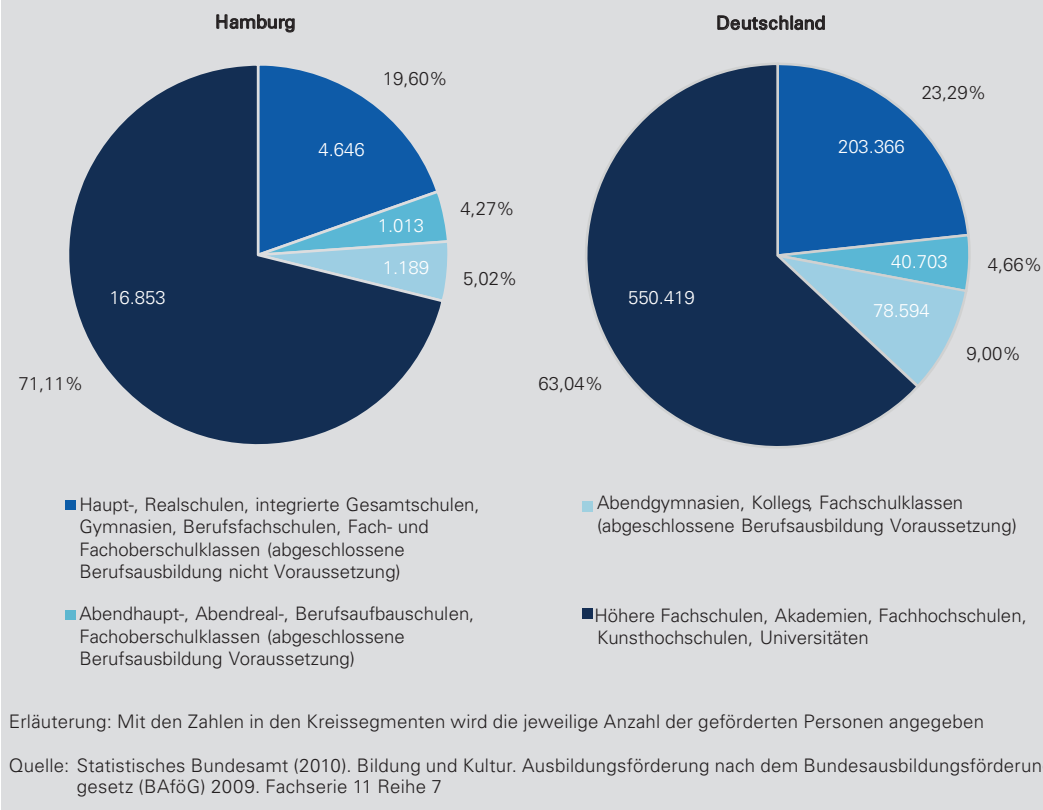
Kaum Änderung am Ausgabenanteil für Förderung in Hamburg in den letzten Jahren

2009 rund 24.000 BAföG-Geförderte in Hamburg

⁶ Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2007). Drucksache 18/6927. Sozialindizes an Schulen – Berechnungsgrundlagen und Folgen. Verfügbar unter <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [18.02.11].

⁷ Für fünf Personen war die Art der Förderung nicht zu ermitteln, s. Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur – Ausbildungsförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) 2009, Fachserie 11 Reihe 7.

Abb. A3.3-2 : In Hamburg und in Deutschland im Jahr 2009 nach dem BAföG Geförderte nach Bedarfssatzgruppen bzw. Ausbildungsstätten (in % und absolut)



Steigerung der BAföG-Geförderten seit 2008

dungen in Deutschland ähnlich, jedoch mit einem etwas größeren Anteil auf Personen an Schulen, für die eine abgeschlossene Berufsausbildung keine Voraussetzung ist (23,29% statt 19,60% in Hamburg) und Personen an Abendgymnasien, Kollegs und Fachschulklassen (9,00% statt 5,02% in Hamburg). Im Vergleich zu den Vorjahren hat sich in Hamburg die Gesamtanzahl der nach dem BAföG geförderten Personen 2008 und noch einmal deutlich 2009 erhöht, während sie von 2004 bis 2007 recht konstant war.⁸ Dieser Anstieg geht einher mit Änderungen im Bundesausbildungsförderungsgesetz, die zum 1. Januar 2008 sowie zum 1. August 2008 in Kraft traten. Daher zeigen sich diese Muster auch für Deutschland insgesamt.

⁸ Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur. Ausbildungsförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG). Fachserie 11 Reihe 7. Verfügbar unter: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1026188> [02.02.2011].

M Methodische Hinweise**Probleme bei der Aufbereitung von Daten zu Bildungsausgaben**

Statistische Informationen zu Ausgaben im Bildungswesen werden aktuell hauptsächlich vom Statistischen Bundesamt aufbereitet. Die zugrundegelegten Datenquellen aus den einzelnen Ländern differieren hinsichtlich vielfältiger Aspekte, so dass vom Statistischen Bundesamt Datenanpassungen durchgeführt wurden, die sich z. T. Schätz- und Fortschreibungsmethoden bedienen. Unsicherheiten bei der Vergleichbarkeit der Ergebnisse bestehen insbesondere aus folgenden Gründen⁹:

- Änderung in Haushaltssystematiken,
- Ausgliederung von Einrichtungen aus den Haushalten,
- Änderung und Unterschiede in der Veranschlagungspraxis,
- Umstellung von Haushalten auf das kaufmännische Rechnungswesen,
- Unterschiede zwischen Haushaltsansatz- und Jahresrechnungsstatistik,
- Unterschiedliche Darstellung des Hochschulbereichs in der Hochschulfinanz- und in der Jahresrechnungsstatistik,
- körperschaftliche Besonderheiten.

Die Aussagen des vorliegenden Berichtes zum Schulbereich beziehen sich vorrangig auf die Ist-Ausgaben der Länder (einschließlich Kommunen und Zweckverbände) für Schülerinnen und Schüler in öffentlichen Bildungseinrichtungen 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 Bauinvestitionen und für die Unterhaltung der Schulgebäude.

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

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. Bei den Nettoausgaben, die im Kapitel A2 berichtet werden, bleiben, im Vergleich zu den Grundmitteln, die unmittelbaren Einnahmen unberücksichtigt.

Ausgaben je Einwohner

Idealerweise würden Ausgaben je Bildungsteilnehmer (z. B. 0- bis 35-Jährige) dargestellt. Häufig ist allerdings die finanzielle Abgrenzung zwischen Maßnahmen sehr schwierig. Darüber hinaus variiert der Umfang, in dem Personen Bildungsangebote wahrnehmen (bspw. stundenweise, in Teilzeit oder Vollzeit) substantiell, so dass die Umrechnung in eine gemeinsame Einheit problematisch ist. Eine Datenlage, die diese Umstände berücksichtigt, steht länderübergreifend nicht zur Verfügung. Um dennoch personenbezogene Ausgaben im Ländervergleich darstellen zu können, werden hilfsweise die Ausgaben je Einwohner berichtet.

Öffentliche Schulen

Unterschieden werden Schulen nach öffentlichem und privatem Status. Öffentliche Schulen sind staatliche und solche nicht-staatlichen Schulen, die nach Landesrecht als öffentliche Schulen gelten, alle übrigen Schulen zählen zu den Privatschulen. In Hamburg sind alle öffentlichen Schulen auch staatliche Schulen, da sie in der Trägerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg stehen.

Die Abgrenzung nach dem öffentlichen und privaten Status der Schulen ist nicht mit der nach dem öffentlichen und privaten Träger gleichzusetzen. Privatschulen können von natürlichen sowie von juristischen Personen des privaten und öffentlichen Rechts errichtet und betrieben werden. So sind beispielsweise alle Schulen mit dem Bund als öffentlichem Träger nach Landesgesetz private Schulen. Gleiches gilt in der Regel auch für Schulen, die von Körperschaften des öffentlichen Rechts, wie zum Beispiel den Kirchen, getragen werden.¹⁰

⁹ Vgl. Statistisches Bundesamt (2010), Bildungsfinanzbericht 2010, S. 82ff.

¹⁰ Vgl. KMK (2008). Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2008 (2). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2008_2_m_Anlagen.pdf [30.03.2011].

Schülerjahreskosten

Die in den Produktinformationen des Haushaltsplans veröffentlichten Schülerjahreskosten stellen die Kosten dar, die Hamburg aufbringt, um einer Schülerin bzw. einem Schüler den Besuch in einer staatlichen Schule zu ermöglichen. Da die Behörde für Schule und Berufsbildung bisher keine Vollkostenrechnung führt, in der die einzelne Schule als Kostenstelle fungiert, können die Kosten für den Schulbetrieb nur kalkulatorisch aus Kosten- und Aufwandsgrößen unterschiedlicher Qualität in Bezug auf die staatlichen Schulformen, Schulstufen bzw. Organisationsformen abgeschätzt werden. Sachliches Abgrenzungskriterium ist dabei der unmittelbare Schulbetrieb. Weitere Aufwendungen der Schulverwaltung (Lehrerbildung, Schulaufsicht, ministerielle Aufgaben) bleiben außen vor. Insbesondere fließen folgende Faktoren ein:

- Personalkosten des pädagogischen Personals, des pädagogischen Unterstützungspersonals sowie der pädagogischen Sonderbedarfe auf der Basis der jeweils aktuellen Personalkostentabelle und der Stellenbedarfe,
- Personalkosten des Verwaltungspersonals,
- Raumkosten in Form einer kalkulatorischen Miete,
- schulbezogene Ausgaben und Einnahmen der einzelnen Schulkapitel.

Unmittelbare Ausgaben

Die unmittelbaren Ausgaben sind Ausgaben, die im Zuge der Aufgabenerfüllung getätigt werden. Die Zahlungen an den öffentlichen Bereich werden dabei nicht berücksichtigt.¹¹

Ähnlichkeit des Angebots von Hochschulen

Als Kennziffer wurde die Relation der laufenden Grundmittel je Studierendem im Jahr 2008 verwendet. Als Vergleichsgruppe wurden alle Universitäten (ohne die medizinischen Einrichtungen) herangezogen, die im Jahr 2008 mindestens 15.000 Studierende hatten (36 Universitäten). Da die Höhe der Grundmittel von der Fächerstruktur abhängig sein dürfte, wurde für jede Universität die Struktur der Studierenden nach den zehn Fächergruppen ermittelt. Es wurde ein Ähnlichkeitsmaß berechnet, das die Ähnlichkeit zwischen einer Universität und der Universität Hamburg hinsichtlich der Struktur der Fächergruppen widerspiegeln soll. Für das Ähnlichkeitsmaß wurden für jede Hochschule die Anteile der Fächergruppen an den gesamten Studierenden der Hochschule berechnet. Dann wurde die Differenzen zwischen den Anteilen der jeweiligen Hochschule und der Universität Hamburg berechnet. Das Ähnlichkeitsmaß ist definiert als die Summe der quadrierten Anteilsdifferenzen. Je niedriger das Ähnlichkeitsmaß, desto größer ist die Ähnlichkeit.

Die sieben Universitäten, die mit Abstand am unähnlichsten zur Universität Hamburg sind, gehören bis auf die Universität Stuttgart (die früher eine Technische Hochschule war) allesamt zur Gruppe der technischen Universitäten: TU Dresden, TU Berlin, TU Darmstadt, TH Aachen, Uni Karlsruhe (jetzt Karlsruher Institut für Technologie), TU München. Bis auf die TU Dresden weisen sie alle höhere laufende Grundmittel je Studierendem auf als die Universität Hamburg. Auf Grund der großen Strukturunterschiede werden diese Universitäten hier nicht berücksichtigt. Es verbleiben damit 29 Vergleichsuniversitäten einschließlich der Universität Hamburg selbst.

¹¹ Vgl. Statistisches Bundesamt (2010). Bildungsfinanzbericht 2010, S. 90f.

Das Bildungspersonal ist eine bedeutende Ressource des Bildungswesens. Die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) hat mit über 21.000 Beschäftigten den mit Abstand größten Personalkörper aller Hamburger Behörden. Die größte Berufsgruppe innerhalb der BSB stellen 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, die 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 des Personals (1) werden die Themen Einstellungsbedarfe und Einstellungschancen für Lehrkräfte (2), Bezahlung der Lehrkräfte (3) und Fehlzeiten des Personals (4) behandelt.

1 Grunddaten Personal

1.1 Alle Beschäftigten

Die Summe aller aktiven Beschäftigten der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) zum 31. Dezember 2010 beläuft sich einschließlich des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB) auf 21.147. Davon arbeiten 1.619 Beschäftigte in den Ämtern und Dienststellen, 16.309 an den allgemeinbildenden Schulen und 3.219 im Zuständigkeitsbereich des HIBB. Der Frauenanteil beträgt 67 Prozent, lediglich im HIBB arbeiten mehr Männer als Frauen. Beurlaubt sind 1.258 Beschäftigte, und zwar überwiegend Frauen (**Tab. A4.1-1**).

Frauen stellen die Mehrheit des Personals

1.2 Personal an den Schulen

Die größte Beschäftigtengruppe der BSB und des HIBB sind die Lehrkräfte an Schulen, ihr Anteil beträgt 84,4 Prozent, wobei der Anteil der Lehrkräfte im allgemeinbildenden Bereich 83,6 Prozent, der im berufsbildenden Bereich sogar 88,9 Prozent beträgt (**Abb. A4.1-1**). Zur nächst größeren Beschäftigtengruppe (7,3%) zählen die sonstigen pädagogischen Beschäftigten (Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, therapeutisches Personal sowie Kindertagespflegerinnen und -pfleger). Es folgt das Personal in den Schulsekretariaten. Rückläufig sind die Beschäftigtenzahlen bei den Hausmeistern (-8%), den Betriebsarbeitern, deren Zahl sich im Vergleich zu 2008 halbiert hat, sowie bei den Reinigungskräften, deren Anzahl im Jahr 2010 sogar Null beträgt (Beauftragung von Fremdfirmen) (**Tab. A4.1-2**).

Fast 85 % der Beschäftigten an Schulen sind Lehrkräfte

Tab. A4.1-1: Aktives* und beurlaubtes Personal in der Behörde für Schule und Berufsbildung – einschließlich HIBB (Stand 31.12.2010)

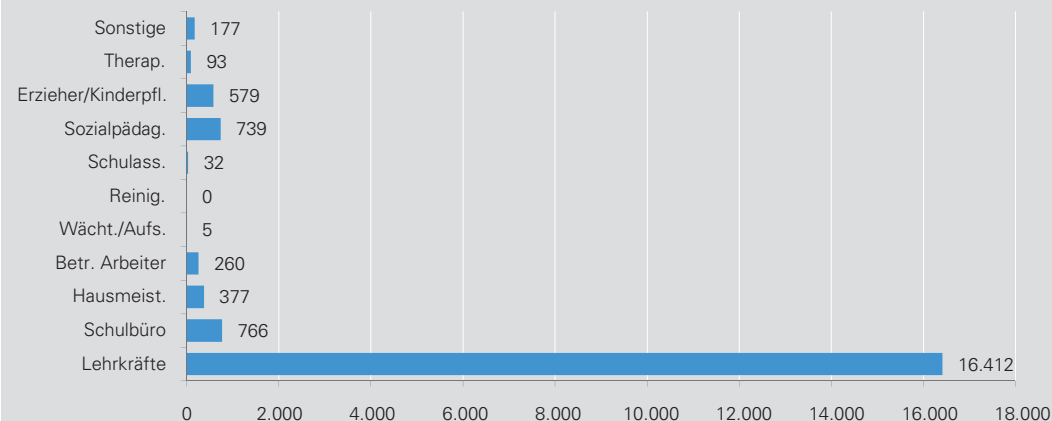
	Aktives Personal				Beurlaubtes Personal		
	m	w	Insg.	Beschäftigungs- umfang in %	m	w	Insgesamt
Amt V	169	268	437	89,08	3	21	24
Amt B	70	112	182	93,96	2	6	8
LI	148	206	354	88,53	1	2	3
REBUS	73	194	267	85,10	4	12	16
JMS	122	198	320	57,30	3	11	14
Amt W**	15	44	59	89,59	0	0	0
Summe ÄuD	597	1.022	1.619	82,59	13	52	65
G	868	4.927	5.795	79,78	15	451	466
So	330	1.376	1.706	84,17	6	102	108
Gy	1.783	2.382	4.165	82,68	66	207	273
StS	1.775	2.868	4.643	83,57	39	198	237
Summe AS	4.756	11.553	16.309	82,06	126	958	1.084
HIBB Zentrale	41	47	88	93,43	2	4	6
BSB	1.615	1.516	3.131	87,15	11	92	103
Summe HIBB	1.656	1.563	3.219	87,32	13	96	109
Summe BSB und HIBB	7.009	14.138	21.147	82,90	152	1.106	1.258

* 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: ÄuD = Ämter und Dienststellen

Quelle: Personalabrechnungs- und Informationssystem (Paisy), Stand: 31.12.2010 (interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung)

Abb. A4.1-1: Aktives* Personal an staatlichen Schulen im Jahr 2010 (Anzahl)



* Aktive = BSB-qualitätsgesicherte Summe gemäß FHH-Kennzahlenbuch

Erläuterung: Beschreibung der Kurzbezeichnungen siehe Tab. A4.1-2

Quelle: Paisy, Stand: 31.12.2010 (interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung)

Tab. A4.1-2: Aktives* Personal an staatlichen Schulen im Jahr 2010, getrennt nach Schulformkapiteln (Anzahl)

Schulform	Grundschulen	Sonderschulen	Gymnasien	Stadtteilschulen	Berufliche Schulen	Summe
Lehrkräfte	4.560	1.149	3.870	4.049	2.784	16.412
Schulbüro	254	71	161	154	126	766
Hausmeist.	178	40	55	55	49	377
Betr. Arbeiter	123	25	43	32	37	260
Wächt./Aufs.	0	1	1	2	1	5
Reinig.	0	0	0	0	0	0
Schulass.	0	0	13	4	15	32
Sozialpädag.	392	47	2	290	8	739
Erzieher/Kinderpfl.	273	252	2	16	36	579
Therap.	0	93	0	0	0	93
Sonstige	15	28	18	41	75	177
Summe	5.795	1.706	4.165	4.643	3.131	19.440

* 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; Schulass. = Schulassistentinnen und Schulassistenten; Sozialpädag. = Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen; Erzieh. = Erzieherinnen und Erzieher; Kinderpfl. = Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger; Therap. = Therapeutinnen und Therapeuten

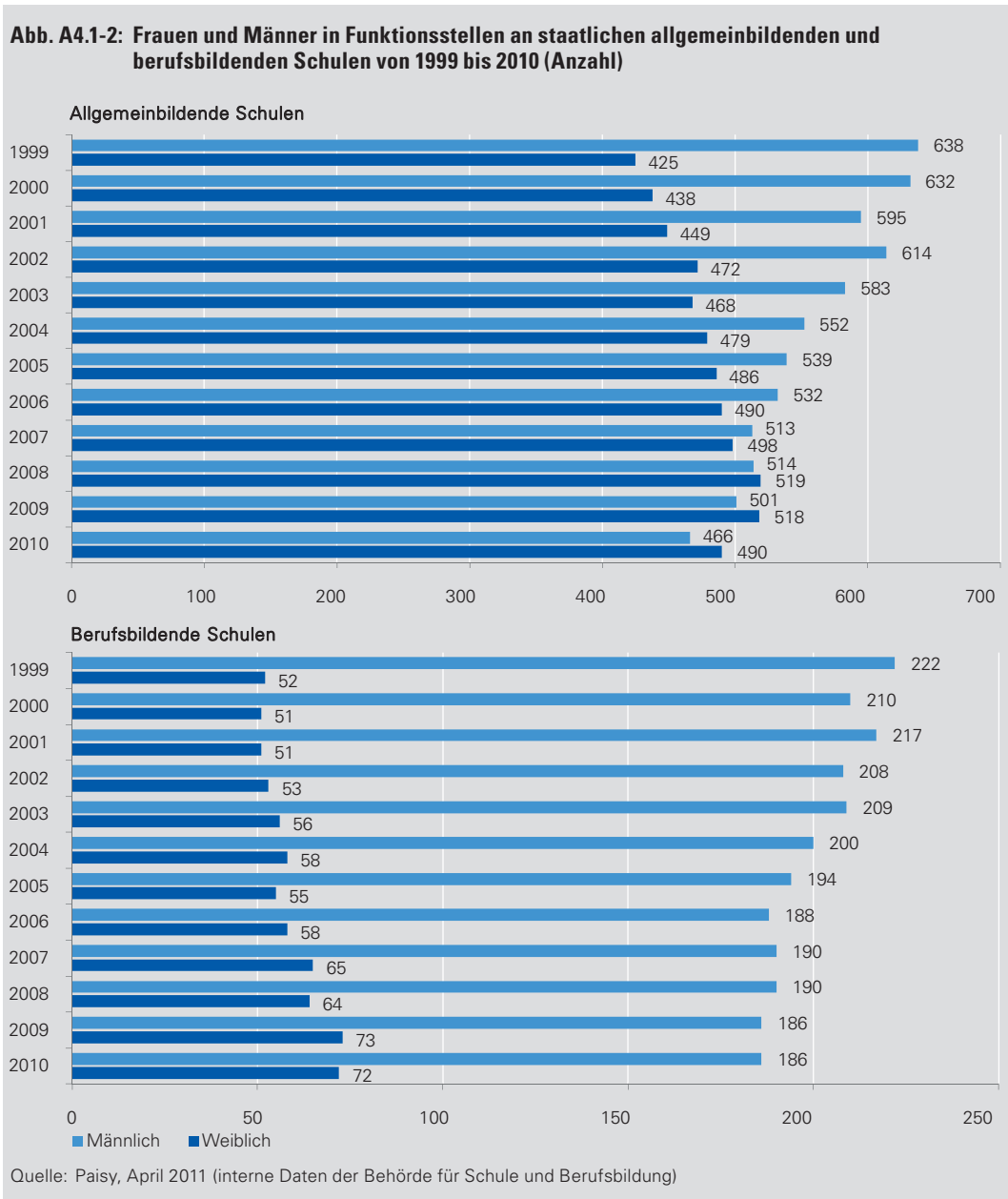
Quelle: Paisy, Stand: 31.12.2010 (interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung)

1.3 Funktionsträgerinnen und Funktionsträger

Die Anzahl der Funktionsträgerinnen und -träger nach § 96 HmbSG¹ ist von 2004 bis 2009 nahezu konstant geblieben. Der Wegfall von Stellen durch Schulschließungen bzw. Schulzusammenlegungen ist im Jahr 2008 durch die Einführung von zweiten Konrektorenstellen² an großen Grund-, Haupt- und Realschulen wieder aufgefangen worden. In 2010 ist erstmals wieder ein leichter Rückgang der Funktionsträgerinnen und -träger um fünf Prozent zu verzeichnen. Kontinuierlich gestiegen ist der Frauenanteil bei der Besetzung von Funktionsstellen: von 35,7 Prozent in 1999 auf 46,3 Prozent in 2010. Bei den Schulleitungen, stellvertretenden Schulleitungen und den Abteilungsleitungen besetzen Frauen im Durchschnitt etwa die Hälfte der Stellen. 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 65,5 Prozent gestiegen. Die Anzahl an Frauen und Männern, die Funktionsstellen besetzen, sind in **Abbildung A4.1-2** angegeben.

Steigender Frauenanteil in Funktionsstellen

1 Schulleitung, stellvertretende Schulleitung, didaktische Leitung, Abteilungsleitung, Koordinatorin bzw. Koordinator.
 2 Zehntes Gesetz zur Änderung des HmbBesG vom 02.10.2007.



1.4 Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte

Fast die Hälfte aller Beschäftigten in Teilzeit

Der Anteil der teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte beträgt 48 Prozent und ist somit gegenüber 2008 um 1,8 Prozent gestiegen (**Tab. A4.1-3**). Die Teilzeitbeschäftigungsquote bewegt sich demnach weiterhin auf hohem Niveau und übertrifft 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 70 Prozent aller Neueinstellungen in Teilzeitverhältnissen.

Ferner steigt die Inanspruchnahme zeitlich befristeter Freistellungen (Sabbaticals) wieder leicht an, nachdem die beamteten Lehrkräfte letztmalig zum 1. August 2004

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

Jahr	Vollbeschäftigt		Teilbeschäftigt*		Insgesamt		Anteil der Teilbeschäftigten* (in %)			Anträge auf Altersteilzeit Anzahl
	m	w	m	w	m	w	m	w	Insgesamt	
1999	5.021	3.858	1.503	5.823	6.524	9.681	23,0	60,2	45,2	12
2000	5.007	3.988	1.393	5.627	6.400	9.615	21,8	58,5	43,8	250
2001	5.175	4.337	1.173	5.221	6.348	9.558	18,5	54,6	40,2	192
2002	5.071	4.299	1.122	5.028	6.193	9.327	18,1	53,9	39,6	273
2003	4.969	4.273	1.148	5.109	6.117	9.382	18,8	54,5	40,4	335
2004	4.397	3.961	1.586	5.503	5.983	9.464	26,5	58,2	45,9	436
2005	4.370	3.951	1.602	5.605	5.972	9.556	26,8	58,7	46,4	33
2006	4.268	3.956	1.518	5.565	5.786	9.521	26,2	58,5	46,3	32
2007	4.212	3.990	1.566	5.728	5.778	9.718	27,1	58,9	47,1	34
2008	4.191	4.143	1.414	5.738	5.605	9.881	25,2	58,1	46,2	20
2009	4.117	4.235	1.537	5.984	5.654	10.219	27,2	58,6	47,4	39
2010	4.055	4.478	1.610	6.269	5.665	10.747	28,4	58,3	48,0	-**

* Beschäftigte in Teilzeitverhältnissen
 ** Antragsmöglichkeit ist zum 31.12.2009 ausgelaufen

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

Altersteilzeit³ (ATZ) beantragen konnten. Seit 2004 nahm ein Teil der Lehrkräfte im Arbeitnehmerverhältnis die Möglichkeit von Altersteilzeit wahr, welche jedoch auch für diese zum 31.12.2009 ausgelaufen ist.

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 58,3 Prozent, bei den Männern 28,4 Prozent. 73,8 Prozent der Teilzeitbeschäftigten arbeiten mit mehr als der Hälfte der regelmäßigen Arbeitszeit, 11,4 Prozent mit genau der Hälfte und 14,7 Prozent mit weniger als der Hälfte der regelmäßigen Arbeitszeit. Damit ist der Anteil an Lehrkräften mit einer Arbeitszeit von mehr als der Hälfte in den letzten fünf Jahren konstant geblieben, wohingegen der Anteil derjenigen mit einer Arbeitszeit von genau der Hälfte zurückgegangen und der Anteil derjenigen mit einer Arbeitszeit von weniger als der Hälfte gestiegen ist.

Die meisten Lehrerinnen arbeiten in Teilzeit

1.5 Altersstruktur der Lehrkräfte

Das Durchschnittsalter der aktiven Lehrkräfte ist von 48,6 Jahren in 1999 auf 46,9 Jahre in 2010 gesunken, wobei das Durchschnittsalter der männlichen Lehrkräfte knapp 3,5 Jahre über dem der weiblichen Lehrkräfte liegt.

3 Ehemals nach § 76c HmbBG.

Grund für das Sinken des Durchschnittsalters sind die steigenden Ausscheidensraten von älteren Lehrkräften: Von 1999 bis 2010 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. Weiterhin befinden sich 59 Lehrkräfte im Altersteilzeit-Freistellungsjahr. Sie „verjüngen“ ebenfalls die Altersstruktur.

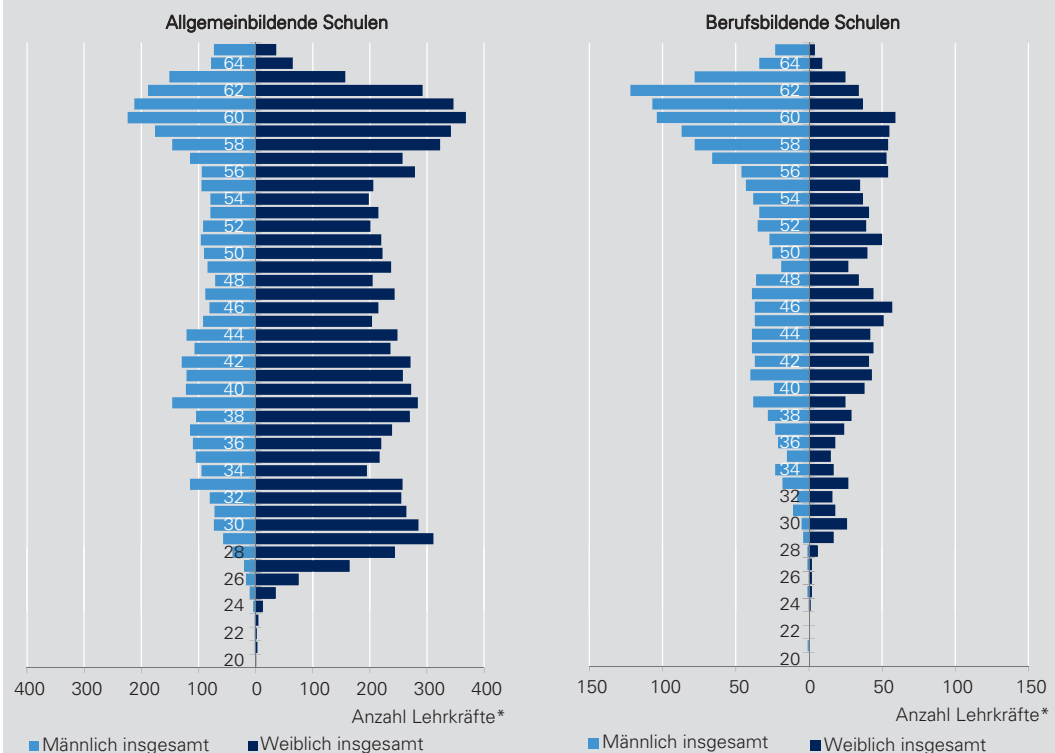
Jede dritte Lehrkraft ist älter als 55 Jahre

33,1 Prozent der Lehrkräfte (rund 5.500) sind 55 Jahre alt und älter (**Abb. A4.1-3**). Dies sind rund 200 Lehrkräfte weniger als in 2008. Der Anteil der unter 40-Jährigen beträgt 30,2 Prozent (rund 5.000 Beschäftigte). Dies ist ein Plus von knapp fünf Prozentpunkten bzw. rund 1.000 Beschäftigten. Auch wenn damit ein positiver Trend konstatiert werden kann, werden mehr als ein Drittel der Lehrerschaft in den nächsten zehn Jahren aus Altersgründen ausscheiden.

Durchschnittsalter der Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen besonders hoch

Besonders auffällig ist die Lage an den berufsbildenden Schulen. Hier sind 43,4 Prozent der Lehrkräfte 55 Jahre und älter und lediglich 15,9 Prozent jünger als 40 Jahre. Das Durchschnittsalter liegt bei 50,4 Jahren. Deutlich jünger sind die Lehrkräfte an den Grundschulen und an den Sonderschulen⁴ mit einem Durchschnittsalter von jeweils 45,9 Jahren. Es folgen die Stadtteilschulen und die Gymnasien mit jeweils 46,3 Jahren.

Abb. A4.1-3: Altersstruktur der Lehrkräfte an staatlichen Schulen (aktive Beschäftigte) (Anzahl)



* Zu beachten ist die unterschiedliche Skalierung der Anzahl der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen.

Quelle: Paisy, Dezember 2010 (interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung)

4 Unter dem Begriff „Sonderschulen“ werden in diesem Abschnitt alle speziellen Sonderschulen und alle Förderschulen zusammengefasst.

2 Einstellungsbedarfe und Einstellungschancen für Lehrkräfte

2.1 Fluktuation von Lehrkräften

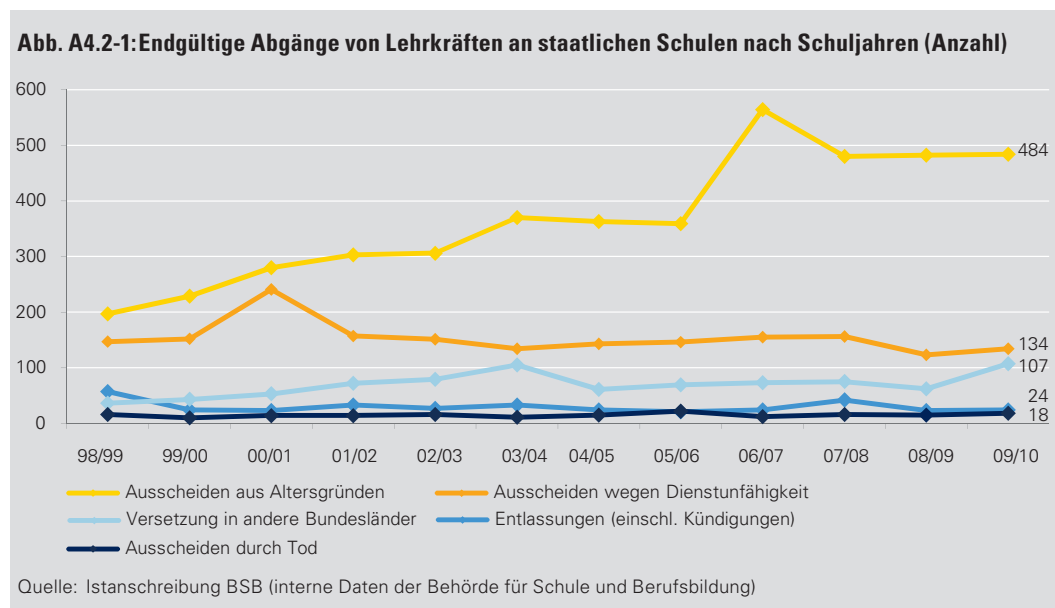
Der Anteil der Lehrkräfte, die aus Altersgründen ausscheiden, ist in den vergangenen zehn Jahren nahezu stetig gestiegen (**Abb. A4.2-1**). Bezogen auf alle endgültigen Abgänge sind im Schuljahr 1998/99 43,5 Prozent der Lehrkräfte aus Altersgründen ausgeschieden, 2004/05 waren es schon rund 60 Prozent und im Jahr 2009/10 ist die Quote auf bereits 63,1 Prozent gestiegen. Bezogen auf den Bestand aller aktiven Lehrkräfte hat sich die Ausscheidensquote im selben Zeitraum von 1,3 Prozent auf 2,9 Prozent erhöht.

Anteil der Lehrkräfte, die aus Altersgründen ausscheiden, steigt

Die Anzahl der Ausscheidensfälle wegen Dienstunfähigkeit ist relativ konstant, jedoch in den letzten beiden Jahren etwas gesunken. Jährlich sind durchschnittlich 150 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 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 (1.2. bzw. 1.8. eines Jahres) wird deren Personalausstattung nach Maßgabe einer bedarfsorientierten Ressourcenplanung und -zuweisung an die konkrete Entwicklung angepasst. Mögliche Ersatzbedarfe können dann durch Einstellungen von neuen Lehrkräften oder Stundenerhöhungen bereits vorhandener Lehrkräfte ausgeglichen werden.



Einstellungszahlen von Lehrkräften schwer vorhersagbar

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, Stundentafeln und Schülerzahlen, Arbeitszeiterhöhungen der Lehrkräfte u.Ä. (**Tab. A4.2-1**). Hinzu kommen die persönlichen Entscheidungen der Lehrkräfte.

Kapazitätsplanung der Referendarsausbildung ist schwierig

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 Landesinstitut ausgebildeten Lehrkräfte sind aber nicht verpflichtet, in den hamburgischen Schuldienst einzutreten. Sie können auch in den Schuldienst eines anderen Landes der Bundesrepublik eintreten. Dies macht die Kapazitätsplanungen anspruchsvoll, zumal deutliche Veränderungen in der Aufnahme von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern auch entsprechende Veränderungen im Bedarf an Seminarleitungen im Landesinstitut auslösen.

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.

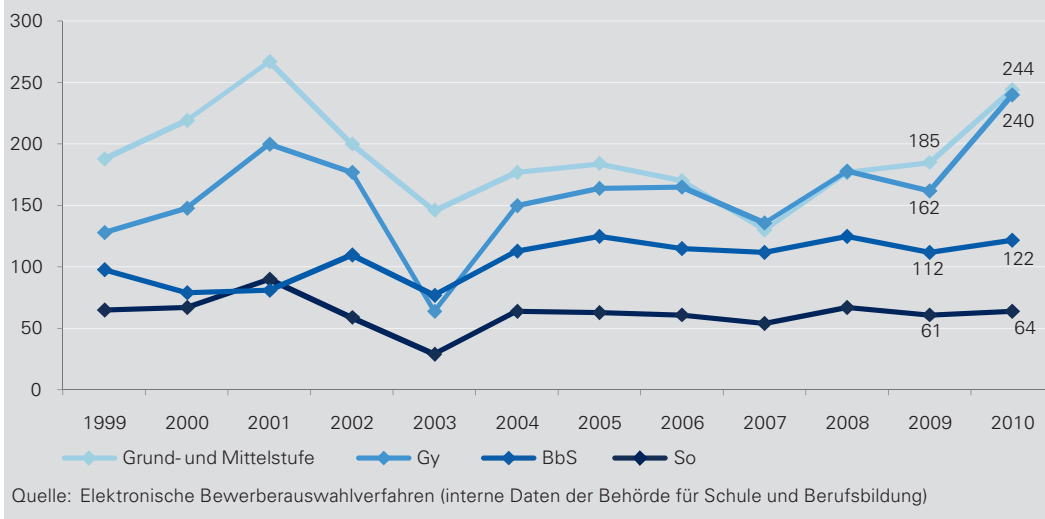
Bis zum Jahr 2000 verlief die Zulassung in allen Lehrämtern relativ konstant. Im Lehramt Primar- und Sekundarstufe I („Grund- und Mittelstufe“) wurde jährlich wechselnd ein Hauptseminar mehr oder weniger eingerichtet. 2001 erfolgte der Aus-

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

Schuljahr	GHR	So	Gy	GS	AS insgesamt	BbS	Insgesamt
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
2008/09	190	43	267	181	681	83	764
2009/10	186	51	309	279	825	98	923

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

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

Abb. A4.2-2: Zulassungen zum hamburgischen Vorbereitungsdienst nach Lehrämtern von 1999 bis 2010 (Anzahl)

bau im damaligen Studienseminar.⁵ 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 Einstellungsoffensive 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

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.

Vergleicht man die Besoldungsstruktur heute mit dem Jahr 1999, so fällt auf, dass in der Besoldungsgruppe A 12 ein deutlicher Zuwachs zu verzeichnen ist, während die Besoldungsgruppen A 14, A 13 im gehobenen Dienst sowie A 10 entsprechend kleiner wurden. Grund ist die Absenkung⁶ der Eingangsbesoldung für Lehrkräfte der Primarstufe und der Sekundarstufe I nach Besoldungsgruppe A 12 und die seither erfolgten Neueinstellungen. Demgegenüber 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.

Hamburger Lehrkräfte werden überwiegend mit A 13 besoldet

⁵ Heute: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung.

⁶ Viertes Gesetz zur Änderung des HmbBesG vom 28. Mai 2003.

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

Besoldung	GHR***		So		Beamte Gy		GS***		BbS		Staatliche Schulen		Arbeitnehmer Staatliche Schulen Entgelt 2010	
	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010	1999	2010		
A 16	0	0	0	0	55	55	17	22	42	38	114	115	X	X
A 15	7	3	39	37	298	280	133	159	197	197	674	676	E 15	17
A 14	126	99	227	206	1.143	830	406	495	759	676	2.661	2.306	E 14	66
A 13 h. D.**	2.679	1.844	629	802	1.371	2.186	1.663	1.759	1.299	1.408	7.641	7.999	E 13	829
A 13 geh. D.	1.138	667	43	12	18	9	313	334	22	0	1.534	1.022	X	X
A 12	482	1.467	44	14	0	27	106	653	68	42	700	2.203	E 12	0
A 11	1	0	0	1	0	0	0	1	43	39	44	41	11	412
A 10	55	5	19	4	0	0	27	6	131	78	232	93	E 10	136
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	E 9	462
A 8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	E 8	30
A 7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	E 7	0
A 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	E 6	2
A 5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	E 5	3
Summe	4.489	4.085	1.001	1.076	2.885	3.387	2.665	3.429	2.561	2.478	13.601	14.455	Σ	1.957

* Aktive= BSB-qualitätsgesicherte Summe gemäß FHH-Kennzahlenbuch

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

*** seit 01.08.2010 gibt es nur noch die Grundschulen (ehemalige GHR) sowie STS (ehemalige GS)

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

Quelle: Interne Daten der Behörde für Schule und Berufsbildung

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.

Die Summe der krankheitsbedingten Fehlzeiten wird auf Basis einer Vollzeitkräfteberechnung 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 (Normalarbeitstage⁷ 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 sechs Schuljahren lag die Fehlzeitenquote der Lehrkräfte relativ konstant bei ca. fünf Prozent (**Tab. A4.4-1**). Berücksichtigt man auch die unbe-

⁷ Ohne Wochenenden, Feiertage und bei Lehrkräften auch ohne Ferienzeiten.

Tab. A4.4-1: Krankenausfallstatistik* für Lehrkräfte der staatlichen Schulen (bezahlte Fehltag mit Vollkraftberechnung) in den Schuljahren 2002/03 bis 2009/10 getrennt nach Schulformkapiteln (in %)

	2003/04			2004/05			2005/06			2006/07			2007/08			2008/09			2009/10		
	Ins	m	w	Ins	m	w	Ins	m	w	Ins	m	w	Ins	m	w	Ins	m	w	Ins	m	w
GHR**	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	5,6	4,5	5,9	5,9	5,3	6,0
So	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	7,0	4,5	7,7	6,3	4,5	6,9
Gy	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	4,3	3,8	4,8	4,0	3,4	4,6
GS**	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	5,4	4,8	5,8	5,4	4,2	6,2
BS	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	5,2	4,6	6,1	4,8	4,2	5,5
ø	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	5,3	4,4	5,9	5,1	4,1	5,7

* Gemäß der im FHH-Kennzahlenbuch „B-08 Fehlzeiten“ beschriebenen Vorgehensweise werden krankheitsbedingte Fehltag, 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

** Seit 01.08.2010 gibt es nur noch die Grundschulen (ehemalige GHR) sowie STS (ehemalige GS)

Erläuterung: Ins = Insgesamt

Quelle: Dezentrale Berichtsdatenbank, Aggregat P_stat gem. FHH-Kennzahlenbuch A-01

zahlten Fehltag und nimmt keine Vollzeitkraftbereinigung/Vollzeitkräfteberechnung vor, so liegt die Quote in den vergangenen sechs Jahren im Durchschnitt 0,4 Prozentpunkte höher, jedoch mit sinkender Tendenz. Weibliche Lehrkräfte wiesen in den vergangenen fünf Jahren im Durchschnitt eine um 1,4 Prozent höhere Fehlzeitenquote als männliche Lehrkräfte auf.

Fehlzeitenquote der Lehrkräfte relativ konstant bei durchschnittlich 5%

Der überwiegende Anteil der Krankheitsfälle wird durch Kurzzeiterkrankungen (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 0,6 Prozent zwischen 21 und 30 Tagen. 1,3 Prozent der Fälle dauern mehr als 30 Tage.

Überwiegend Kurzzeiterkrankungen

Betrachtet man zusätzlich die Verteilung der Fehltag von kurz- und langfristigen Erkrankungen hinzu, so zeigt sich, dass 46,3 Prozent der Fehltag von vier Prozent der Krankheitsfälle verursacht werden. Oder umgekehrt: 96 Prozent der Krankheitsfälle machen nur 53,7 Prozent der Fehltag aus. Längerfristige Erkrankungen haben demnach einen verhältnismäßig starken Einfluss auf den Krankenstand.

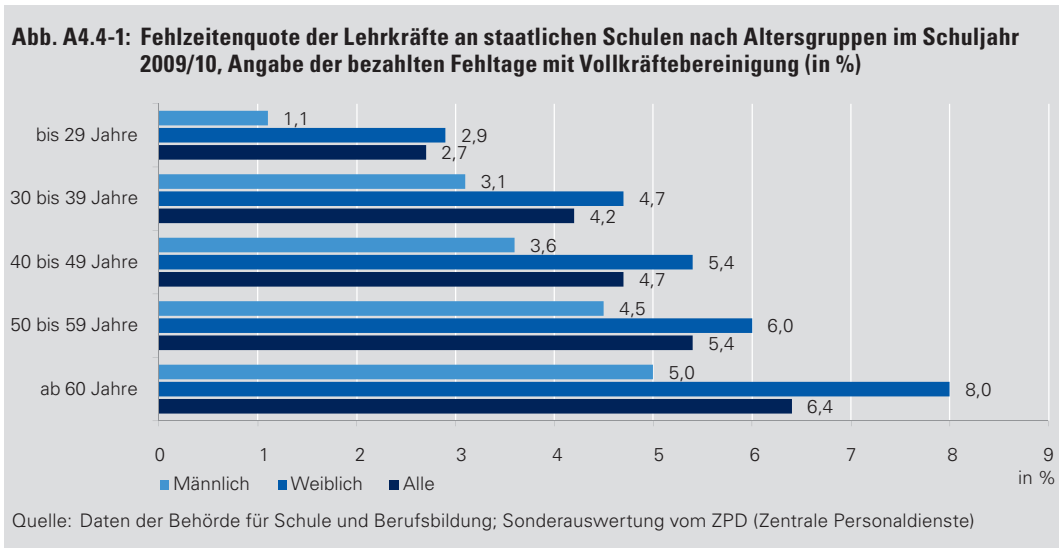
4% der Krankheitsfälle verursachen fast 50% der Fehltag

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 2,7 Prozent in der Altersgruppe der bis 29-Jährigen kontinuierlich auf 6,4 Prozent in der Altersgruppe der ab 60-Jährigen an. 31 Prozent aller Fehltag kommen aus der Altersgruppe der 50- bis 59-Jährigen, rund 50 Prozent aus der Altersgruppe der 40- bis 49-Jährigen und der ab 60-Jährigen. Die Entwicklung in den Altersgruppen war in den Vorjahren vergleichbar.

Deutlicher Anstieg der Fehlzeitenquote mit zunehmendem Alter

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 4.1 Fehlzeitenquote der Lehrkräfte). Insofern ist eine FHH-weite Vergleichbarkeit der Daten gegeben.



Geringere Fehlzeitenquote als in der FHH gesamt

Für die BSB lässt sich feststellen, dass die Fehlzeiten der Beschäftigten – ohne Lehrkräfte – (bezahlte Fehltage mit Vollzeitkraftbereinigung) 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 weist das pädagogische und therapeutische Fachpersonal an den Schulen (bspw. 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.

Tab. A4.4-2: Krankenausfallstatistik des Personals der Behörde für Schule und Berufsbildung (ohne Lehrkräfte an Schulen) von 2003 bis 2010, Angabe der bezahlten Fehltage mit Vollkräftebereinigung (in %)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
BSB insgesamt	4,8	4,8	5,1	5,2	5,2	5,3	5,4	5,7
HIBB insgesamt	•	•	•	•	5,2	5,3	5,6	5,7
FHH insgesamt	6,2	6,2	6,4	6,2	6,6	6,9	7,1	7,6

Quelle: Dezentrale Berichtsdatenbank, Aggregat P_stat gem. FHH-Kennzahlenbuch A-01



Frühkindliche Bildung und Betreuung

Bildung und Betreuungsangebote werden in Kitas und in Kindertagespflege für alle Kinder bereits beginnend nach der Geburt bis zur Vollendung des 12. Lebensjahres oder bis zum Ende der Sommerferien nach Abschluss der Jahrgangsstufe 6 (ab August 2011: des 14. Lebensjahres) angeboten. Sie sind ein staatlich gefördertes Angebot an die Eltern; die Anbieter frühkindlicher Bildung und Betreuung sind dabei überwiegend nicht-staatliche Träger.

In den letzten Jahren ist die öffentliche Aufmerksamkeit für die vorschulische Phase des Bildungserwerbs deutlich gestiegen. Immer stärker wird wahrgenommen, dass familiäre wie institutionelle Unterstützung und Förderung dieser frühkindlichen Bildungsprozesse die Bildungsbiografie von Kindern nachhaltig prägen. Entsprechend zeigen sich im gesamten Bereich der frühkindlichen Bildung deutliche Zuwächse. Diese betreffen nicht nur die Kosten- und Mengengerüste allgemein, sondern auch die Anzahl der Einrichtungen, die Zunahme der Angebotsvielfalt und den Anstieg der Betreuungszahlen von behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern. 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-II).

Im Abschnitt „Angebote frühkindlicher Bildung“ (B1) werden die Trägerstruktur, der Personalschlüssel sowie Zuschüsse und Kosten näher beleuchtet. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Kita-Gutschein-System. Im zweiten Abschnitt „Bildungsbeteiligte“ (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).

Ein Großteil der Daten wurde Ende 2010 von der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz geliefert. Diese Behörde wurde Anfang 2011 umbenannt in „Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration“. In den Quellenangaben zu Abbildungen und Tabellen wird der bei Datenlieferung gültige Behördenname verwendet.

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-System¹ und eine Reihe weiterer bezuschusster Betreuungsangebote, die neben den „klassischen Angeboten“ Krippe, Elementarbereich und Hort in Kindertagesstätten (Kitas)² u. a. die Kindertagespflege/Tagesmütter, pädagogische Mittagstische, Vorschulklassen, Frühförderung (Förderung behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder im Elementarbereich) und Anschlussbetreuung umfassen.

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 bis zur Vollendung des 12. Lebensjahres oder bis zum Ende der Sommerferien nach Abschluss der 6. Klasse 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.³ Auch Kinder mit dringendem pädagogischen oder sozialen Bedarf (z. B. bei erheblichen Entwicklungsverzögerungen) haben Anspruch auf eine bedarfsgerechte Förderung in einer Tagesbetreuung.

Die Verteilung der Betreuungsplätze erfolgt seit August 2003 im Rahmen des sogenannten „Kita-Gutschein-Systems“. Die Eltern bekommen einen geldwerten Gutschein über den benötigten Betreuungsumfang. Im Vergleich zum früheren Pflegegeldsystem suchen sich die Eltern eine Einrichtung mit dem passenden Angebot. Die möglichen Betreuungs- und Bildungsleistungen beziehen sich im Krippen- und Elementarbereich auf vier bis zu zwölf Stunden pro Tag sowie bei der Hortbetreuung auf zwei bis zu sieben Stunden täglich ergänzend zur Schule.

In der Kita ihrer Wahl lösen die Eltern ihren Kita-Gutschein 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 im Durchschnitt rund 80 Prozent der Betreuungskosten. Die übrigen Kosten werden durch die Elternbeiträge gedeckt.

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.

**Mehr Wettbewerb
zwischen den
Anbietern**

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

1 Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz Hamburg (2010): Kinder- und Jugendbericht (2010).

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

3 Ab dem 1. August 2011 wird der Rechtsanspruch auf Tagesbetreuung wieder bis zum vollendeten 14. Lebensjahr ausgeweitet.

Tab. B1.1-1: Entwicklung der Marktanteile nach Verbänden von 2002 bis 2009 (bis 2010**)**

Verband****	2002*		2009**		2010***
	Kitas (31.12.) Anzahl	Kinder in %	Kitas (31.12.) Anzahl	Kinder in %	Kitas (31.10) Anzahl
Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH	173	41,9	175	34,9	177
Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e. V.	121	15,3	227	19,5	235
Diakonisches Werk Hamburg - Landesverband der Inneren Mission e. V.	171	19,0	157	16,5	158
Soal – Alternativer Wohlfahrtsverband e. V.	116	7,4	167	9,2	176
Nicht organisierte Träger	69	5,2	130	9,0	143
Deutsches Rotes Kreuz - Landesverband Hamburg e. V.	24	4,0	33	4,2	35
Caritasverband für Hamburg e. V.	32	3,6	33	3,8	35
Arbeiterwohlfahrt - Landesverband Hamburg e. V.	30	3,5	27	2,8	27
Zentralwohlfahrtsverband der Juden in Deutschland	1	0,1	1	0,1	1
Anzahl insgesamt	737	49.808	950	64.756	987

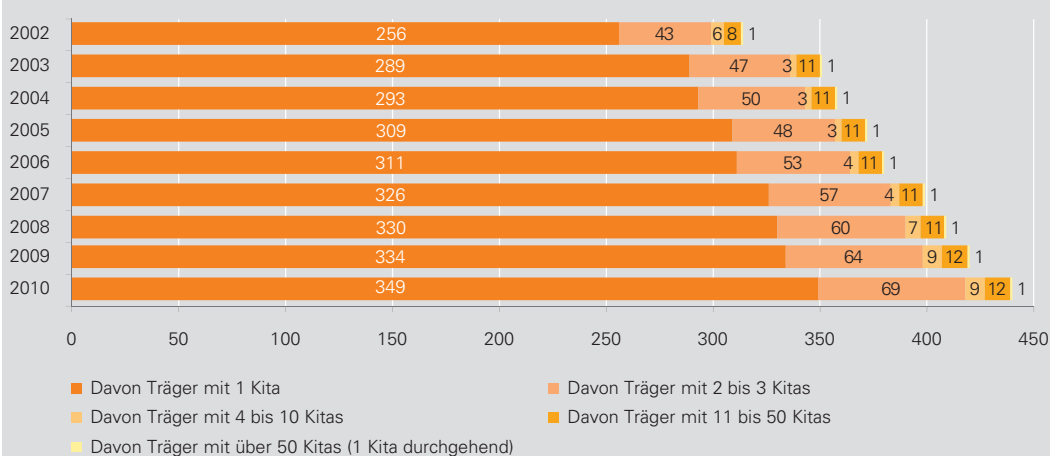
* Pflegesatzsystem
 ** Kita-Gutschein-System (ab August 2003)
 *** Vorl. Stand Oktober 2010, Prognose Kinderanzahl siehe **Abb. B1.3-1**
 **** Ein Verband kann mehrere Träger haben, ein Träger kann mehrere Kitas betreiben

Quelle: Interne Daten der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, November 2010

1 Trägerstruktur im Kita-Gutschein-System

Vom 31. Dezember 2002 bis zum 31. Dezember 2009 hat sich die Anzahl der Kitas im Kita-Gutschein-System von 737 auf 950 deutlich erhöht, der Anstieg geht in 2010 weiter (987 Kitas im Oktober 2010, vgl. **Tab. B1.1-1**). Die Vereinigung Hamburger

Abb. B1.1-1: Anzahl Träger der Kitas von 2002 bis 2010 (Anzahl)



Nur rund 5% der Träger betreiben mehr als drei Kitas

* der jeweilige Stichtag für 2002 bis 2009 war der 31.12.; für 2010 war der Stichtag der 31.10.

Quelle: Interne Daten der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, November 2010

Zahl der kleinen Träger nimmt weiter zu

Kindertageseinrichtungen gGmbH, ein öffentliches Unternehmen der Freien und Hansestadt Hamburg, ist trotz einer Verringerung des Marktanteils um etwa sieben 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 334 Ende 2009 und auf 349 im Oktober 2010. Die Einführung des Kita-Gutschein-Systems hat somit – anders als vielfach angenommen – zu einer Stärkung der Trägervielfalt geführt (**Abb. B1.1-1**).

2 Personalschlüssel im Kita-Gutschein-System

Bis zu dreimal mehr Fachkräfte für Krippenkinder als für Hortkinder

Die Personalschlüssel für die Betreuungsleistungen im Kita-Gutschein-System sind im Landesrahmenvertrag ‚Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen‘ geregelt.⁴ Er orientiert sich am Alter und an 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**).

Betreuungsschlüssel stabil

Wie bereits im Hamburger Bildungsbericht 2009 berichtet, wurde gegenüber 2002 die Anzahl der Kinder pro Vollzeitkraft (Erzieher-Kind-Relation) bis auf in zwei Betreuungsformen leicht abgesenkt. Seitdem ist der Betreuungsschlüssel unverändert (**Tab. B1.2-1**).

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

Leistungsart	2002	2007/ 2009	Veränderung des Personalschlüssels (in %)
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 2010

3 Zuschüsse und Kosten

Starker Anstieg des Kita-Budgets

Der kontinuierliche Kita-Ausbau ist nur durch eine erhebliche Steigerung der Mittel für die Kindertagesbetreuung möglich. Für 2009 wurden insgesamt 450 Millionen Euro öffentliche Fördermittel bereitgestellt. Im Jahr 2002 beliefen sich die Zuschüsse noch auf 296 Millionen Euro. Das Kita-Budget wurde innerhalb von nur sieben Jahren um 154 Millionen Euro (52%) erhöht.

Im Kita-Gutschein-System gilt nach dem Landesrahmenvertrag der Grundsatz, dass für jede Leistungsart das gleiche Leistungsentgelt gezahlt wird. Das Leistungs-

⁴ Landesrahmenvertrag Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen (August/September 2009, Inkrafttreten 01.01.2010). Die ursprünglich im Jahr 2003 getroffenen Vereinbarungen über deutlich erhöhte Ausstattungen für die Betreuungsleistungen führten zu Ausgaben, die mit den zur Verfügung stehenden Haushaltsmitteln nicht mehr zu decken waren. Dies führte damals zu entsprechenden Nachforderungen und Anpassungen.

entgelt setzt sich dabei aus drei pauschalierten Teilen zusammen. Mit dem „Teilentgelt Betreuung und Leitung“ werden die pädagogischen Personalkosten abgegolten. Sie machen gut 61 Prozent des Entgeltes aus. Mit dem „Teilentgelt Sachkosten“ werden der Personalaufwand für Hauswirtschaft und Verwaltung, der Materialaufwand und die Gebäudenebenkosten (ca. 30%) finanziert. Das „Teilentgelt Sachkosten“ wurde bereits 2003 pauschaliert, das „Teilentgelt Betreuung und Leitung“ folgte zwei Jahre später.

Im Jahr 2007 ist darüber hinaus 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 vorher schon bestehenden Kitas bedurfte es aufgrund der sehr unterschiedlichen Struktur einer gesonderten Regelung. Das „Teilentgelt Gebäude“ wird bei ihnen daher weiterhin einrichtungsindividuell berechnet. Es macht im Durchschnitt etwa neun Prozent des Leistungsentgelts aus. Die Leistungsentgelte reichten 2009 von 356 Euro pro Monat für eine vierstündige Elementarbetreuung bis zu 1.251 Euro für eine zwölfstündige Krippenbetreuung (**Tab. B1.3-1**). Von diesen Leistungsentgelten tragen die Eltern im Durchschnitt ca. 20 Prozent.

**Leistungsentgelte
reichen von 356 € bis
zu 1.251 € pro Monat**

Tab. B1.3-1: Durchschnittliche Leistungsentgelte für die Kitas im Kita-Gutschein-System im Jahr 2007 und 2009

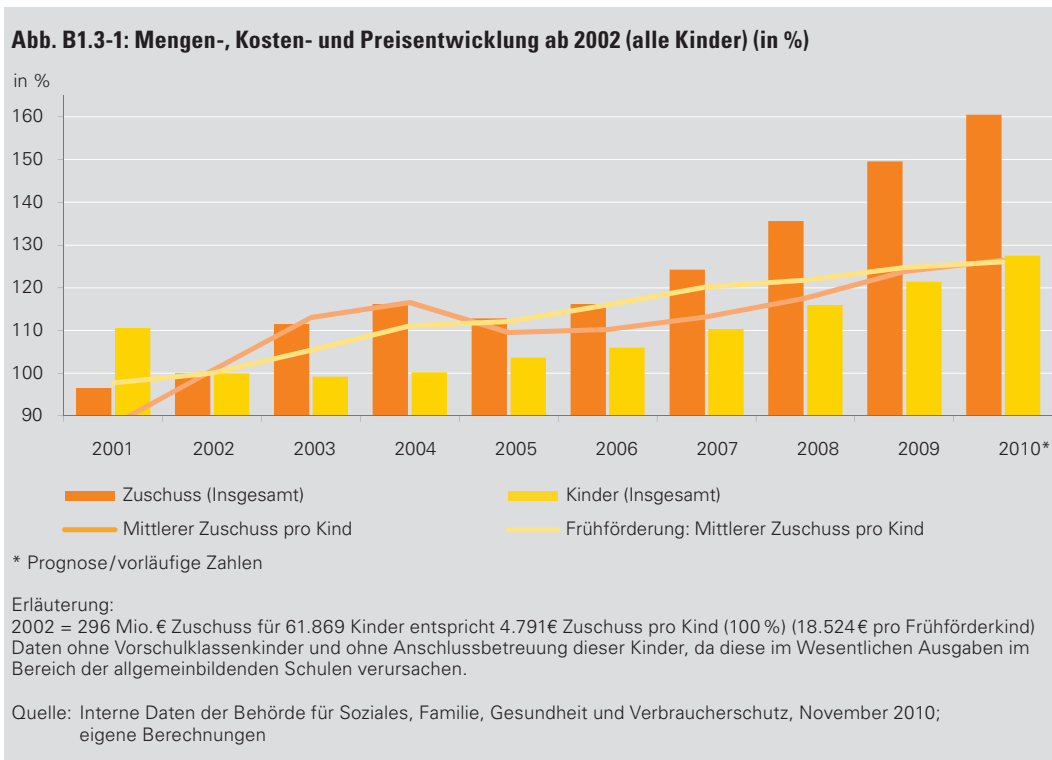
Leistungsart	Leistungsentgelt (Euro/Monat)	Leistungsentgelt (Euro/Monat)
	2007	2009
Krippe 12 Stunden	1.193	1.251
Krippe 10 Stunden	1.049	1.099
Krippe 8 Stunden	964	1.013
Krippe 6 Stunden	829	874
Krippe 4 Stunden	641	680
Elementar 12 Stunden	795	830
Elementar 10 Stunden	708	740
Elementar 8 Stunden	642	673
Elementar 6 Stunden	551	579
Elementar 5 Stunden ohne Mittagessen	375	397
Elementar 5 Stunden mit Mittagessen	478	502
Elementar 4 Stunden	337	356
Hort 7 Stunden	478	498
Hort 5 Stunden	442	462
Hort 3 Stunden	416	435
Hort 2 Stunden	368	385

Quelle: Interne Daten der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, November 2010

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.⁵

⁵ 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 %.

**B
1**



Mehr betreute Kinder, höhere Zuschüsse pro Kind und höhere Gesamtausgaben

Die Balkengrafik zeigt einen kontinuierlichen Anstieg der Zahl betreuter Kinder, die im Jahr 2008 und 2009 deutlich höher liegt 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.

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.

B2

Kinder in frühkindlicher Bildung und Betreuung

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

1 Bildungsbeteiligungsquoten nach Altersgruppen

Die **Abbildung B2.1-1** zeigt das quantitative Niveau der Kindertagesbetreuung und somit auch der Bildungsbeteiligung in Hamburg für die einzelnen Altersgruppen. Dabei wird nach „Krippe“ für unter Dreijährige, „Elementarbereich“ für dreijährige Kinder bis zur Einschulung sowie „Hort“ für bereits eingeschulte Kinder differenziert. Der Elementarbereich wird wiederum unterteilt in vier- bis fünfstündige Halbtagsangebote und sechs- bis zwölfstündige Ganztagsangebote.

Die Bildungsbeteiligungsquoten zeigen insgesamt einen deutlichen Aufwärtstrend. Seit 2002 stieg die Betreuungsquote im Krippenbereich bis zum 1. März 2010 von durchschnittlich 15,7 Prozent auf 28,7 Prozent¹ an. Damit weist Hamburg eine deutlich höhere Betreuungsquote auf als der Durchschnitt der westdeutschen Länder, der bei 17,4 Prozent liegt.²

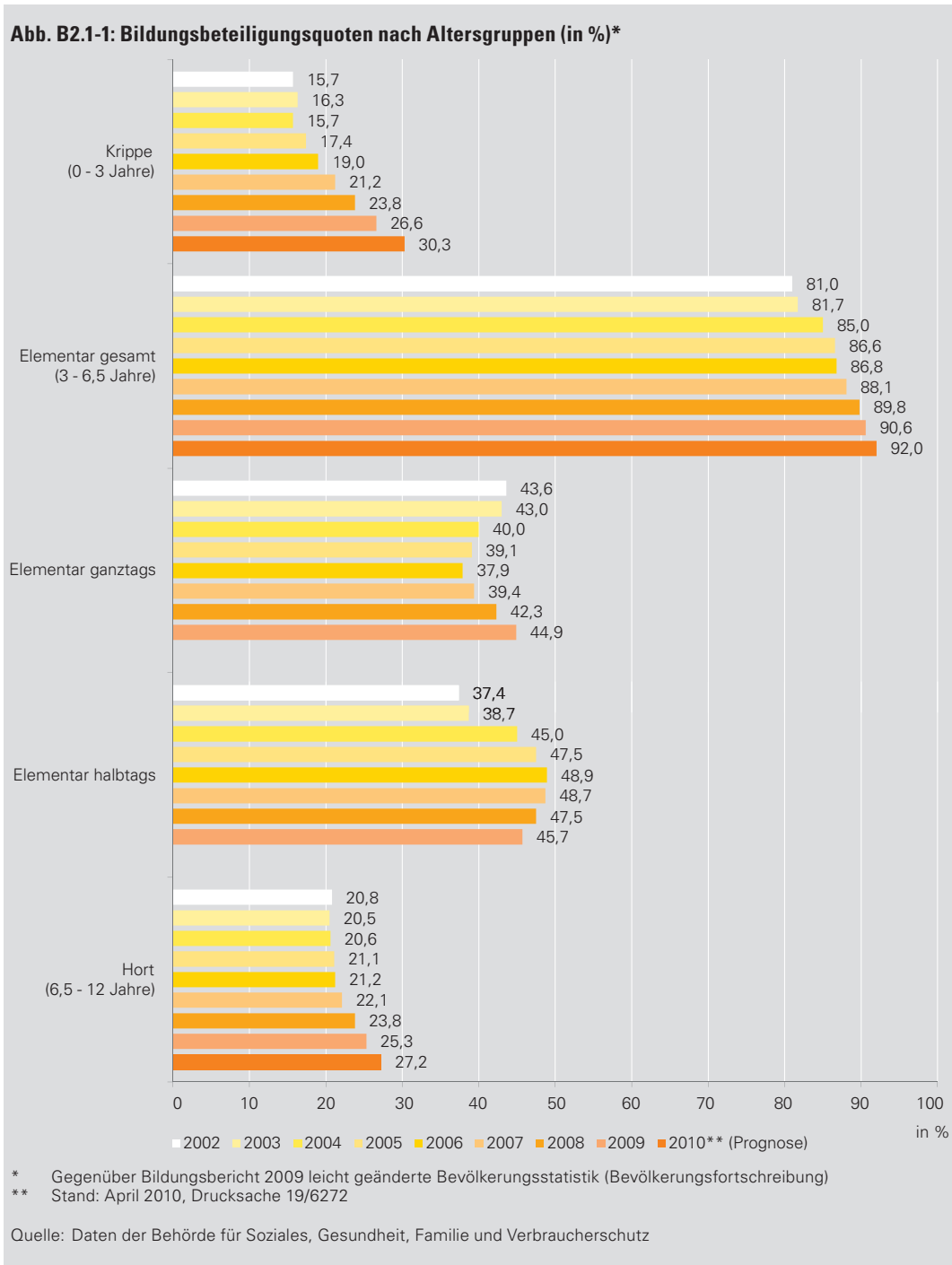
In den Jahren von 2002 bis 2009 erhöhte sich die Bildungsbeteiligung im Hortbereich von 20,8 Prozent auf 25,3 Prozent. Im Elementarbereich war ein kräftiger Anstieg von 81,0 Prozent auf 90,6 Prozent zu verzeichnen. Aufgrund der hohen Nachfrage nach fünfstündigen Betreuungsplätzen mit Mittagessen stieg dabei die Bildungsbeteiligung „Elementar halbtags“ überproportional von 37,4 Prozent im Jahr 2002 auf 45,7 Prozent im Jahr 2009.³

Deutlicher Aufwärtstrend der Bildungsbeteiligungsquoten

1 Die Bildungsbeteiligungsquoten für den Krippenbereich beinhalten Doppelzählungen der Kinder, die zusätzlich zur Kindertagespflege auch in Kindertageseinrichtungen betreut werden. Die Bildungsbeteiligungsquote ohne Doppelzählungen weicht nur geringfügig nach unten um 0,2 % ab und beträgt somit 28,5 %.

2 Statistisches Bundesamt (2010). 2010: 23% der Kinder unter 3 Jahren in Kindertagesbetreuung. Pressemitteilung vom 10. November 2010. Stichtag der Hamburger Betreuungsquote und der durchschnittlichen Betreuungsquote der westdeutschen Länder ist der 01.03.2010.

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

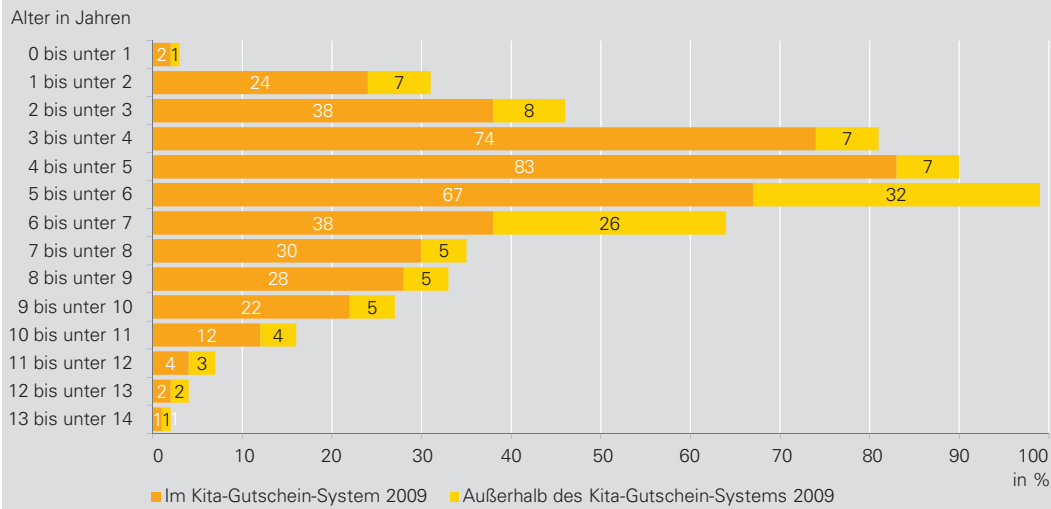


2 Bildungsbeteiligungsquoten nach Alter

**Hohe Bildungs-
beteiligung kurz vor
Grundschuleintritt**

Werden die Altersjahrgänge genauer betrachtet (**Abb. B2.2-1**), so fällt der Altersjahrgang fünf bis unter sechs Jahre mit einer Bildungsbeteiligung von 99 Prozent ins Auge. Der große Anteil von Betreuung außerhalb des Kita-Gutschein-Systems wird wesentlich durch das Angebot von Vorschulklassen bestimmt, die auch noch im Altersjahrgang sechs bis unter sieben Jahre eine große Rolle spielen.

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



Quelle: Daten der Behörde für Soziales, Gesundheit, Familie und Verbraucherschutz

Das Kita-Gutschein-System ist das mit Abstand größte System im Bereich der frühkindlichen Betreuung. Im Jahr 2009 wurden 79 Prozent aller betreuten Kinder innerhalb dieses Systems betreut. Die restlichen 21 Prozent verteilen sich auf die Kindertagespflege, Vorschule, pädagogische Mittagstische sowie die Förderung von behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern in Kitas (**Tab. B2.2-1**).

Kita-Gutschein-System ist größtes System bei frühkindlicher Betreuung

Tab. B2.2-1: Bildungsbeteiligung und Betreuung differenziert nach Alter

Jahrgänge (von ... bis unter ...)	Kinder insgesamt*	Betreute Kinder insgesamt	Betreuungs- quote insgesamt (in %)	Davon	
				Im Kita-Gut- schein-System 2009 (79 %)	Außerhalb des Kita-Gutschein- Systems 2009 (21 %)
0 bis unter 1	16.526	487	2,9	2,0	0,9
1 bis unter 2	16.439	5.134	31,2	24,2	7,0
2 bis unter 3	16.330	7.502	45,9	38,0	8,0
3 bis unter 4	15.548	12.631	81,2	74,4	6,9
4 bis unter 5	15.394	13.948	90,6	83,3	7,3
5 bis unter 6	15.110	14.931	98,8	66,9	31,9
6 bis unter 7	14.703	9.285	63,2	37,5	25,7
7 bis unter 8	14.530	5.147	35,4	30,4	5,0
8 bis unter 9	14.399	4.788	33,3	27,9	5,3
9 bis unter 10	14.518	3.987	27,5	22,3	5,1
10 bis unter 11	14.556	2.232	15,3	11,6	3,7
11 bis unter 12	14.805	912	6,2	3,6	2,6
12 bis unter 13	15.061	483	3,2	1,5	1,7
13 bis unter 14	15.033	283	1,9	0,6	1,3
Insgesamt	212.952	81.750			

* Bevölkerungsfortschreibung 31.12.2009

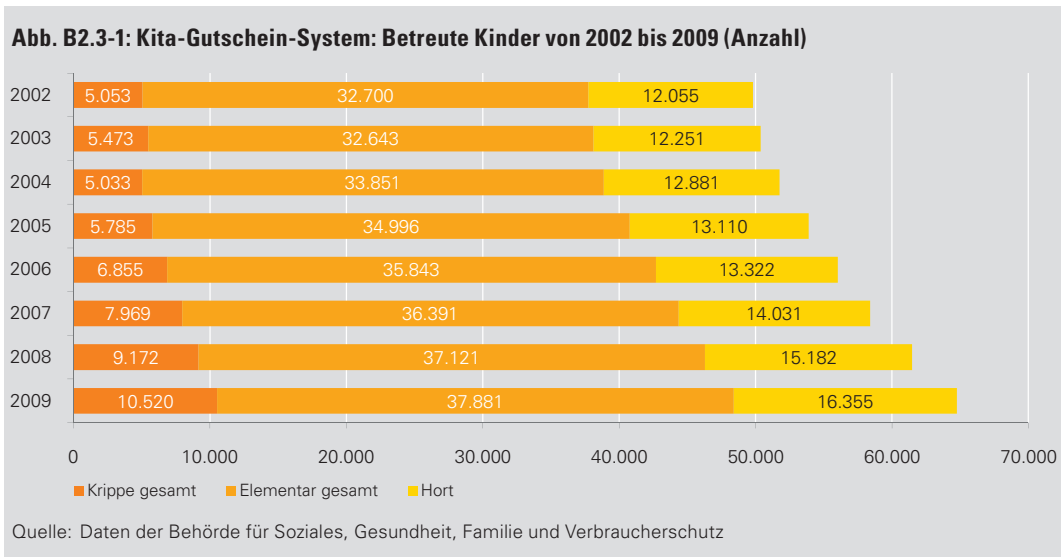
Quelle: Daten der Behörde für Soziales, Gesundheit, Familie und Verbraucherschutz

Deutliche strukturelle Veränderungen der Angebote

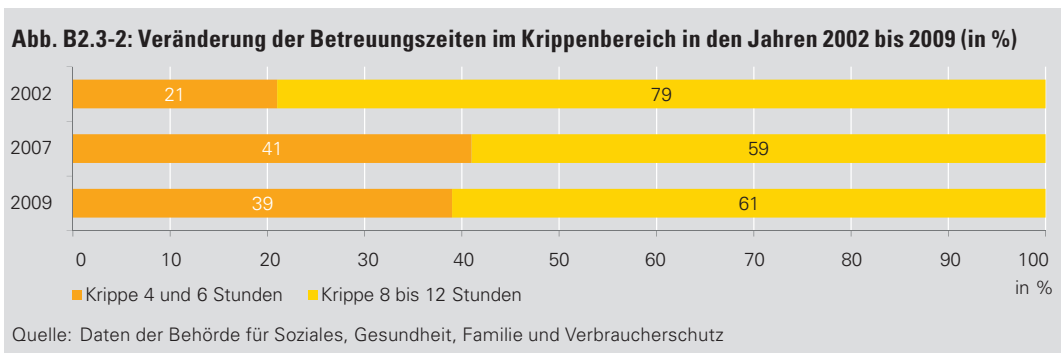
3 Betreute Kinder in den verschiedenen Leistungssegmenten

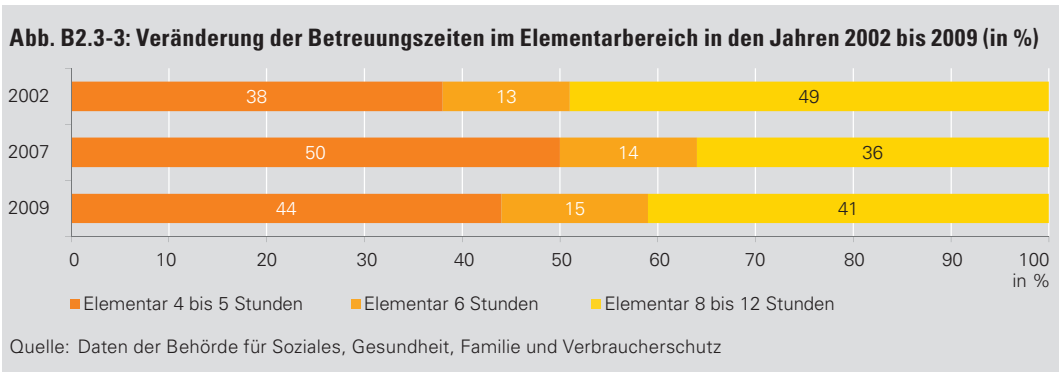
In allen Altersgruppen (Krippe, Elementar und Hort) ist über die Jahre 2002 bis 2009 ein relativ kontinuierlicher Anstieg der absoluten Zahlen zu verzeichnen (**Abb. B2.3-1**).

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. Hintergrund ist die große Zahl der teilzeitbeschäftigten Eltern. Im Jahr 2009 stieg der Anteil der ganztägigen Betreuung jedoch wieder leicht auf 61 Prozent an (**Abb. B2.3-2**).



Ähnlich ist die Veränderung im Elementarbereich. Hier sank der Anteil der ganztägigen Betreuungen zunächst von 49 Prozent im Jahr 2002 auf 36 Prozent im Jahr 2007 und stieg in 2009 wieder auf 41 Prozent an. Zeitgleich stieg der Anteil der vier- bis fünfstündigen Betreuungen von 38 Prozent auf 50 Prozent im Jahr 2007, ging jedoch anschließend im Vergleich zu 2007 um 6 Prozentpunkte zurück (**Abb. B2.3-3**). Eine





Zeitreihe aller geförderten Kinder für zusammengefasste Altersgruppen findet sich in der **Abbildung B2.3-4**. Bemerkenswert ist das beschleunigte Anwachsen der Fallzahlen im Krippenbereich. Sowohl in der Kindertagespflege als auch in Tageseinrichtungen steigt die Anzahl betreuter Kinder. Insgesamt stieg die Betreuungsquote im Krippenbereich gegenüber 2007 um 29 Prozent. Diese Entwicklung spiegelt wider, dass

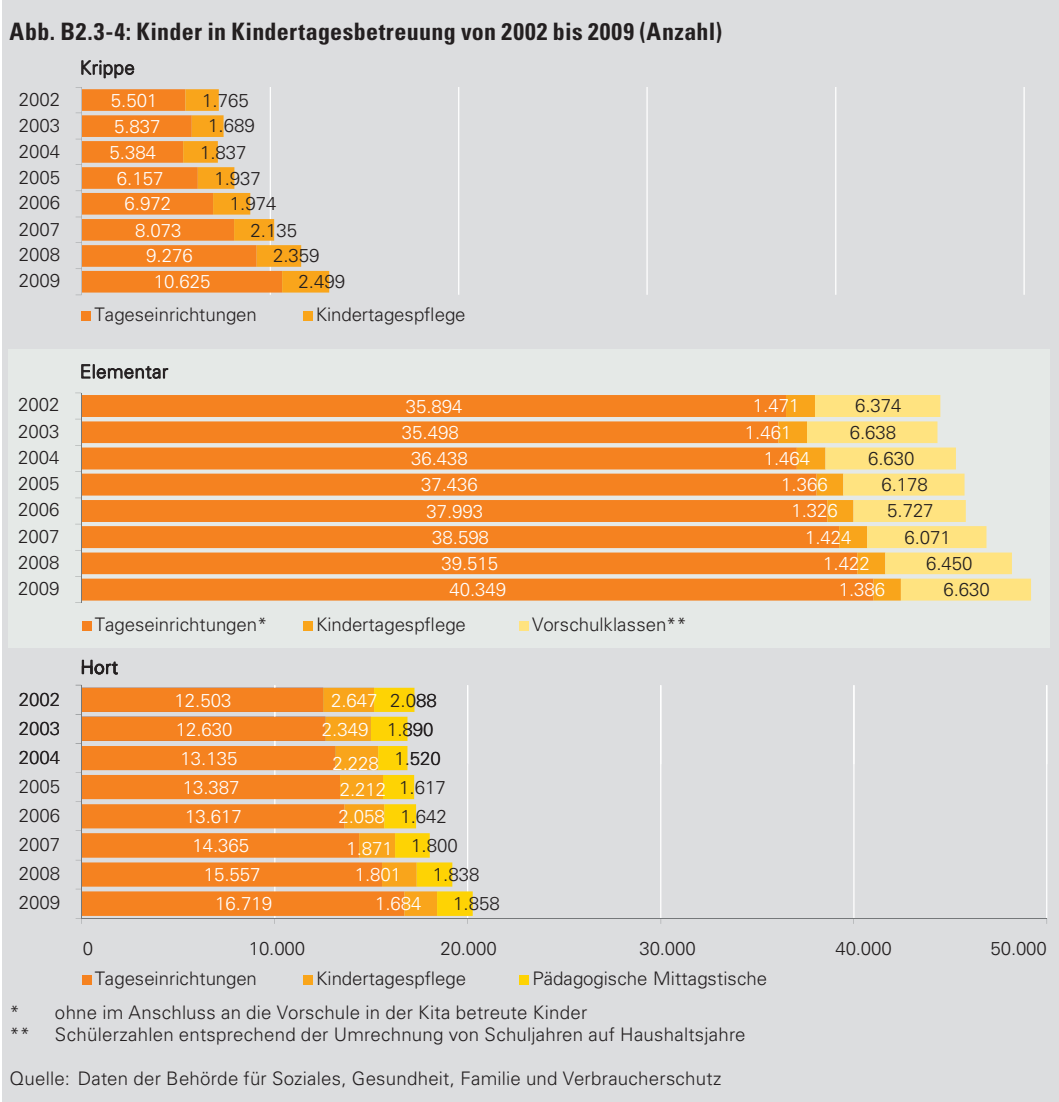
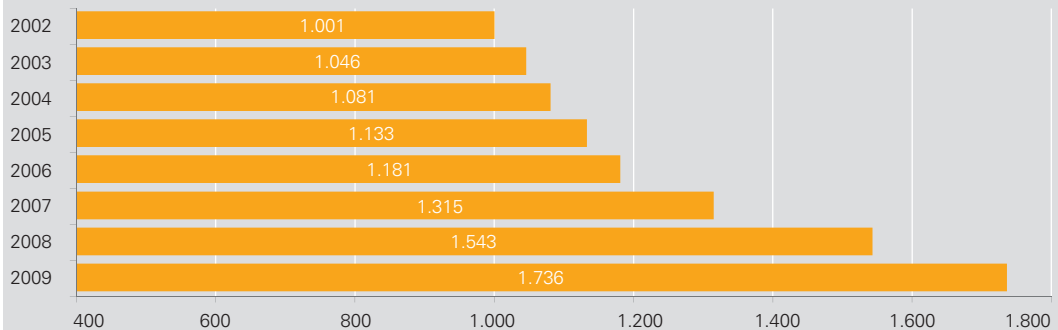


Abb. B2.3-5: Förderung behinderter bzw. von Behinderung bedrohter Kinder in Kindertagesbetreuung von 2002 bis 2009 (Anzahl)

Quelle: Daten der Behörde für Soziales, Gesundheit, Familie und Verbraucherschutz

die Fortsetzung der Berufstätigkeit bei Müttern mit jungen Kindern sich mittlerweile als ein fester Bestandteil in den Lebensverlaufsplanungen der Familien in Hamburg etabliert hat. Die Einführung des Elterngelds 2007 steht damit im Zusammenhang. Immer mehr Mütter mit jungen Kindern setzen ihre Berufstätigkeit zügig fort.

Die Kindertagespflege ist insgesamt stabil. Die Vorschulklassen zeigen nach ihrem Einbruch in 2005/2006, welcher im Zusammenhang mit der Gebühreneinführung stand, wieder steigende Tendenzen.

Seit der Einbindung der Förderung behinderter bzw. von Behinderung bedrohter Kinder in das Kita-Gutschein-System und der Bemessung 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 2009 bereits 1.736 (**Abb. B2.3-5**).

**Steigende Fallzahlen
bei Krippenkindern
und behinderten
Kindern**

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 Anzahl des Personals in Kindertageseinrichtungen sowie deren Verteilung nach Alter, Geschlecht (1), Beschäftigungsumfang (2) und Qualifikation (3) dargestellt. Wie schon im Berichtsjahr 2009 wird dabei deutlich, dass das typische Personal in Tageseinrichtungen überwiegend teilzeitbeschäftigt, sehr überwiegend weiblich, im mittleren Alter (40 bis 45 Jahre) und von Beruf Erzieherin, Kinderpflegerin oder – seltener – Diplom-Sozialarbeiterin/Diplom-Sozialpädagogin mit Fachhochschulabschluss ist. Diese drei Berufsgruppen machen 79 Prozent aller Beschäftigten aus.¹

1 Anzahl, Alter und Geschlecht des Personals in Kindertageseinrichtungen

Die Anzahl des pädagogischen Personals und des Verwaltungspersonals in Kindertageseinrichtungen in Hamburg ist von 1998 bis 2007 relativ stetig gestiegen. Zwischen 2007 und 2009 gab es einen höheren Anstieg als in den vergangenen Jahren. Im Jahr 2009 waren es 10.216 Beschäftigte, im Jahr 2007 8.867 Beschäftigte. Dies entspricht einem prozentualen Anstieg um 15,2 Prozent. In 2010 steigt die Anzahl des Personals in Kitas um weitere sechs Prozent. Ein entsprechender Anstieg spiegelt sich auch in den Zahlen der jahresdurchschnittlich betreuten Kinder im Krippen- und Elementarbereich wider (**Abb. B2.3-4**). Während im Elementarbereich die Anzahl der jahresdurchschnittlich betreuten Kinder seit 2007 geringfügig um fünf Prozent stieg, ist ein besonders hoher Anstieg im Krippenbereich seit 2007 um knapp 30 Prozent ersichtlich.

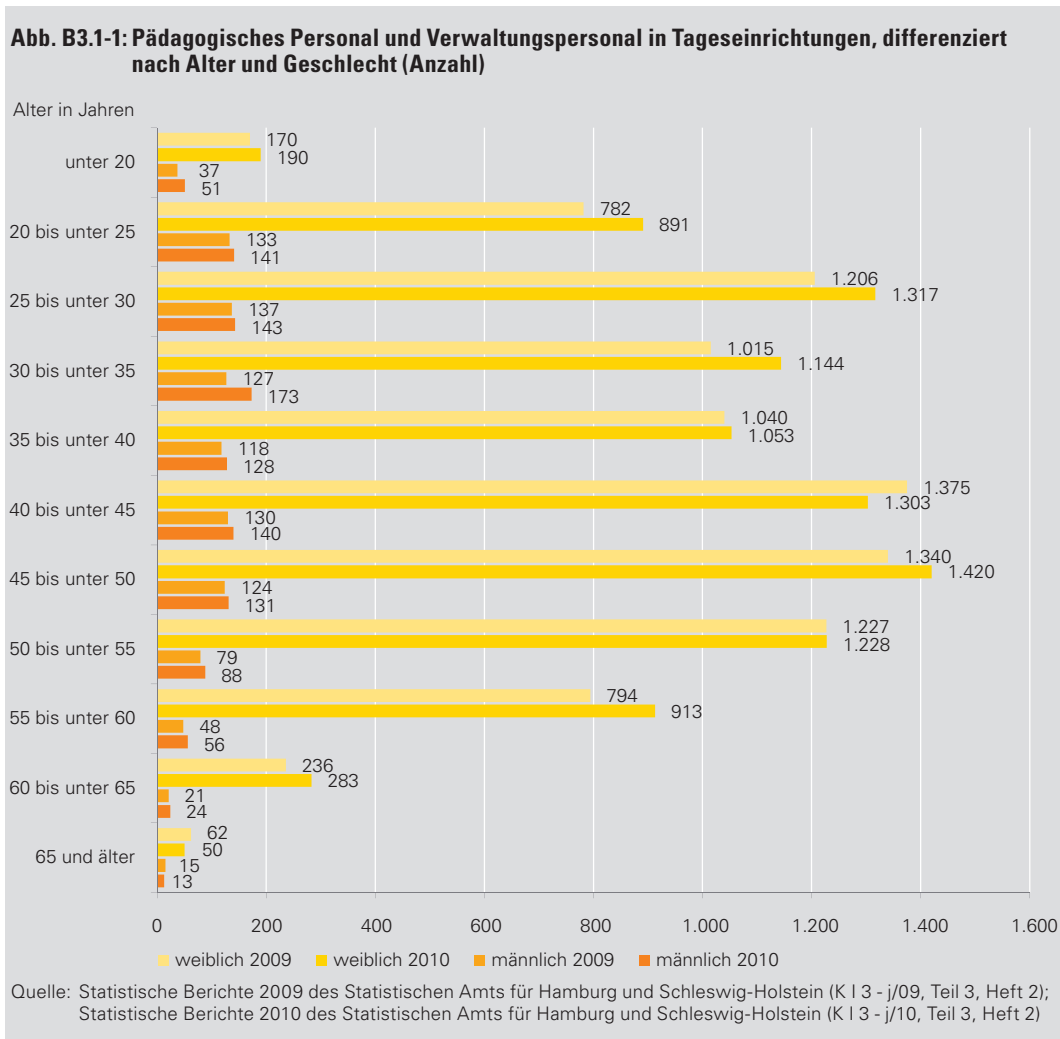
Die in **Abbildung B3.1-1** wiedergegebene Altersstruktur des pädagogischen Personals und des Verwaltungspersonals in Kindertageseinrichtungen zeigt eine relativ ausgeglichene Altersverteilung und hat sich im Vergleich zum ersten Hamburger Bildungsbericht von 2009 strukturell wenig geändert. Auffällig ist allerdings ein leichter Anstieg der Beschäftigten im Alter von 20 bis unter 30 Jahren. Es kann vermutet werden, dass dieser Anstieg aufgrund von Neueinstellungen zur Deckung der höheren Personalbedarfe in 2009 entstanden ist.

Im Vergleich zu den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Schulen ist das Personal in Kindertageseinrichtungen im Mittel deutlich jünger. 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.

Männliches Personal ist in den Kindertageseinrichtungen deutlich unterrepräsentiert. Immer noch handelt es sich um ein Berufssegment, in dem ganz überwiegend Frauen tätig sind. Allerdings liegt der Anteil der Männer am pädagogischen

Kaum Männer in Kitas beschäftigt

¹ Für ausführliche Erläuterungen zur Abgrenzung des Erhebungsbereiches siehe: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2007). Jugendhilfe in Hamburg und Schleswig-Holstein 2007 (Bericht K 1 3 - j/07, Teil 3, Heft 2, S.5). Hamburg/Kiel.



Personal in Hamburger Tageseinrichtungen mit 9,4% deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 3,6%.²

2 Beschäftigungsumfang des Personals in Kindertageseinrichtungen

Leichter Anstieg der Vollzeitbeschäftigung erstmalig seit 1998

Der Anstieg der Beschäftigten, besonders in der Gruppe zwischen 20 und 30 Jahren, kommt der Vollzeitbeschäftigung zu Gute. Nachdem der Anteil der Vollzeitbeschäftigten an allen Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen ohne Verwaltung und Hauswirtschaft seit 1998 kontinuierlich von 44,1 Prozent um 13,4 Prozent auf 30,7 Prozent in 2007 abnahm, ist in 2009 erstmals wieder ein leichter Anstieg auf 32,8 Prozent zu verzeichnen.

Im Gegensatz zu Hamburg nimmt der Anteil der Vollzeitbeschäftigten im Bundesgebiet weiterhin ab. Der Anteil der Vollzeitbeschäftigten an allen Beschäftigten ohne Verwaltung und Hauswirtschaft fiel im Bundesgebiet von 52,5 Prozent im Jahr

² Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2011).

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	Insgesamt
Anzahl 2007	2.712	1.054	2.773	1.477	851	8.867
Anteil in %*	30,6	11,9	31,3	16,7	9,6	100,0
Anzahl 2009	3.355	1.313	3.207	1.482	859	10.216
Anteil in %*	32,8	12,9	31,4	14,5	8,4	100,0
Anzahl 2010	3.647	1.383	3.366	1.588	896	10.880
Anteil in %*	33,5	12,7	30,9	14,6	8,2	100,0
Veränderung 2010/2009 in %**	2,9	0,8	-0,3	-2,1	-1,4	0,0

* Die Zahlen verstehen sich als Anteil an der Gesamtzahl.

** Die Zahlen verstehen sich als Veränderung des Anteils an der Gesamtzahl.

Quelle: Statistische Berichte 2009 des Statistischen Amtes für Hamburg und Schleswig-Holstein (K I 3 - j/09, Teil 3, Heft 2); Statistische Berichte 2010 des Statistischen Amtes für Hamburg und Schleswig-Holstein (K I 3 - j/10, Teil 3, Heft 2)

1998 auf 39,7 Prozent im Jahr 2007 und schließlich auf 39,3 Prozent im Jahr 2009. Insgesamt ist dies eine Abnahme um 13,2 Prozent.³ Dennoch liegt er damit insgesamt immer noch deutlich über dem Hamburger Anteil der Vollzeitbeschäftigten in Kindertageseinrichtungen.

Die **Tabelle B3.2-1** zeigt die Verteilung des pädagogischen Personals und des Verwaltungspersonals in Abhängigkeit ihres Beschäftigungsumfanges. Auch hier wird der leichte Anstieg des Anteils der Vollzeitbeschäftigten gegenüber 2007 ersichtlich.

3 Qualifikation des pädagogischen und des Verwaltungspersonals

Den weitaus höchsten Anteil des pädagogischen Personals und des Verwaltungspersonals in Kindertageseinrichtungen stellen mit 57 Prozent die Erzieher/-innen, den zweithöchsten Anteil mit 14 Prozent bilden Kinderpfleger/-innen.

In 2009 besitzen rund 8 Prozent des pädagogischen und des Verwaltungspersonals einen Hochschulabschluss, in 2010 sind es rund 9 Prozent (Universität/Fachhochschule). Sie haben überwiegend Abschlüsse als Diplom-Pädagogen/-innen, Diplom-Sozialpädagogen/-innen, Diplom-Sozialarbeiter/-innen, Diplom-Erziehungswissenschaftler/-innen und Diplom-Heilpädagogen/-innen (ohne Lehrer/-innen) (**Tab. B3.3-1**). Damit liegt Hamburg deutlich über dem Durchschnitt des Bundesgebietes von 3,5 Prozent und nach Bremen mit 11,1 Prozent an zweiter Stelle im Ländervergleich.⁴

Vergleichsweise hoher Anteil Akademiker am Personal

3 Bock-Famulla, K. (2010). Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009 (S.79). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

4 Ländermonitor frühkindlicher Bildungssysteme: Pädagogisch tätige Personen in Kindertageseinrichtungen nach Berufsausbildungsabschluss in den Bundesländern 01.03.2009. Verfügbar unter <http://www.laendermonitor.de/> [24.01.2011]

Tab. B3.3-1: Pädagogisches und Verwaltungspersonal in Tageseinrichtungen am 01.03.2009 sowie 01.03.2010 nach Berufsausbildungsabschluss

Berufsausbildungsabschluss	2009		2010	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Erzieher/-innen	5.910	57,9	6.233	57,3
Kinderpfleger/-innen	1.625	15,9	1.554	14,3
Dipl.-Sozialpädagogen/-innen, Dipl.-Sozialarbeiter/-innen *	510	5,0	565	5,2
Sonstiger Berufsausbildungsabschluss	314	3,1	341	3,1
Ohne abgeschlossene Berufsausbildung	250	2,4	287	2,6
Anderweitig noch in Berufsausbildung	186	1,8	238	2,2
Assistenten/-innen im Sozialwesen **	350	3,4	458	4,2
Dipl.-Pädagogen/-innen, Dipl.-Sozialpädagogen/-innen, Dipl.-Erziehungswissenschaftler/-innen ***	230	2,3	257	2,4
Sonstige Sozial- und Erziehungsberufe	205	2,0	249	2,3
Sonstige Gesundheitsdienstberufe	94	0,9	84	0,8
Lehrer/-innen	125	1,2	120	1,1
Anderer Hochschulabschluss	85	0,8	100	0,9
Verwaltungs- und Büroberufe	79	0,8	98	0,9
Heilpädagogen/-innen (Fachschule)	74	0,7	92	0,8
Sonstige soziale/sozialpädagogische Kurzausbildung	42	0,4	38	0,3
(Fach-) Kinderkrankenschwestern/-pfleger, Krankenschwestern/-pfleger	33	0,3	31	0,3
Hauswirtschaftsleiter/-innen, Wirtschaftler/-innen, Ökotrophologen/-innen, (Fach-) Hauswirtschaftler/-innen	36	0,4	47	0,4
Praktikanten/-innen im Anerkennungsjahr	47	0,5	65	0,6
Dipl.-Heilpädagogen/-innen *	21	0,2	23	0,2
Insgesamt	10.216	100,0	10.880	100,0

* Fachhochschule oder vergleichbarer Abschluss

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

*** Universität oder vergleichbarer Abschluss

Quelle: Statistische Berichte 2009 des Statistischen Amtes für Hamburg und Schleswig-Holstein (K I 3 - j/09, Teil 3, Heft 2);
Statistische Berichte 2010 des Statistischen Amtes für Hamburg und Schleswig-Holstein (K I 3 - j/10, Teil 3, Heft 2)



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, den Erwerb bedeutsamer Kompetenzen und die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe bereitgestellt werden.

Betrachtet werden im Folgenden zunächst institutionelle Rahmenbedingungen von Schule in Hamburg. Hierzu bereitet der Abschnitt C1 grundlegende Kennzahlen zur schulischen Versorgung auf. Dabei wird auch auf die regionale Verteilung der Einrichtungen über das Stadtgebiet, auf Schulen in freier Trägerschaft sowie auf ganztägige Bildung eingegangen. Im Abschnitt C2 schließt sich ein Bericht zu Übergängen in die Schule, von der Grundschule in die weiterführende Schule und in die Sekundarstufe II sowie zu Wechseln zwischen verschiedenen allgemeinbildenden Schulen an. Im Abschnitt C3 geht es schließlich um die Frage, welche Grundentscheidungen der Unterrichtsversorgung in Hamburg im Ländervergleich und im Vergleich von Schulformen festzustellen sind.

Die folgenden Abschnitte zielen verstärkt auf die Frage nach der Qualität von Schule und Unterricht. Individuelle Förderung ist ein wichtiger Auftrag schulischer Bildung und Erziehung und ihre erfolgreiche Verwirklichung stellt einen zentralen Aspekt schulischer Qualität dar. Im Abschnitt C4 werden deshalb besondere Bildungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Dazu gehört die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (C4-I) und die Sprachförderung nach dem hamburgischen Sprachförderkonzept (C4-II). Neu in diesem Abschnitt ist die Darstellung der Beratungs- und Fördermaßnahmen zur Begabtenförderung (C4-III). Im Abschnitt C5 wird schließlich anhand zentraler Befunde der Hamburger Schulinspektion über steuerungsrelevante Prozessqualitäten des Hamburger Schulwesens berichtet.

Die beiden letzten Abschnitte im Kapitel C betrachten die Ergebnisse schulischer Lernprozesse. In den national vergleichenden Bildungsstudien PISA bzw. der Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards (IQB-Ländervergleich) sowie der Hamburger KESS-Studie © wird die Frage nach der Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems gestellt. Wie sich die Hamburger Ergebnisse dieser 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 im Abschnitt C7 Kennzahlen zu Schulabschlüssen berichtet.

Im Folgenden wird wiederholt die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis betrachtet. Dabei ist zu beachten, dass das in der Schulstatistik verfügbare Merkmal „Migrationshinweis“ die Zuwanderungsgeschichte der Eltern nicht berücksichtigt. Es ist deshalb davon auszugehen, dass der Anteil an Schülerinnen und Schüler mit familiärer Migrationsgeschichte deutlich höher liegt. So haben laut Schulstatistik ca. 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Hamburger allgemeinbildenden Schulen einen Migrationshinweis. Die Mikrozensuserhebung weist demgegenüber einen Anteil von 49 Prozent der 5- bis unter 15-Jährigen mit Migrationshintergrund aus (**Tab. C0.1-Anhang**).

C1

Angebote und Beteiligung im allgemeinbildenden Schulsystem

Gelingende Bildungsprozesse hängen nicht zuletzt von der Bereitstellung eines ausgewogenen Angebots an Bildungseinrichtungen ab. Mit der Reform der Schulstrukturen im Bereich der Sekundarstufe I wurden in Hamburg veränderte Rahmenbedingungen geschaffen, deren Auswirkungen auf Angebote und Beteiligung im allgemeinbildenden Schulwesen in den kommenden Jahren zu beobachten sein werden.

Im Folgenden sollen zunächst einige Grunddaten zu Schulen und Schülern berichtet werden (1). Zum einen werden dabei Anzahl, Größe und Trägerschaft der Schulen betrachtet, zum anderen interessieren die Anteile der Privatschülerinnen und -schüler, der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund \textcircled{C} und der Gast-schülerinnen und -schüler \textcircled{M} an der Gesamtschülerschaft je nach Schulform, Rechtsstatus und Wohnort. Anschließend wird über die regionalen Versorgungsstrukturen (2) sowie über ganztags-schulische Bildung und Betreuung (3) berichtet.

1 Grunddaten zu Schulen und Schülern

1.1 Zahl der allgemeinbildenden Schulen und der Schülerinnen und Schüler

**180.452 Schüler an
414 allgemeinbil-
den Schulen**

Im Schuljahr 2010/11 besuchen insgesamt 180.452 Schülerinnen und Schüler die 414 allgemeinbildenden Schulen in staatlicher oder freier Trägerschaft in Hamburg (im Sinne von Verwaltungseinheiten \textcircled{M}) und damit etwa 3.500 weniger als im Vorjahr.¹

Die Reform der Schulstrukturen in Hamburg hat für das Schuljahr 2010/11 zur deutlichen Reduzierung der Vielgliedrigkeit des Schulsystems geführt (vgl. A1). Wie **Tabelle C1.1-1** zu entnehmen ist, wurde in Hamburg das sogenannte "Zwei-Säulen-Modell" eingeführt, in dem die Schülerinnen und Schüler ab Jahrgang fünf entweder eine der 79 Stadtteilschulen (davon 27 nicht-staatliche) oder eines der 68 Gymnasien (davon neun nicht-staatliche) besuchen. Ausnahmen stellen 25 Grundschulen mit Auslauflinien \textcircled{C} dar, die zwar zukünftig ausschließlich Grundschulen sein werden, jedoch derzeit noch auslaufend Haupt- und Realschulklassen in höheren Jahrgängen führen. Eine weitere Ausnahme sind sog. Starterschulen \textcircled{C} , die im Vorgriff auf die 2010 in Hamburg geplante (und kurz vor Schuljahresbeginn per Volksentscheid abgelehnte) Einführung von Primarschulen eingerichtet wurden und die einmalig fünfte und sechste Jahrgänge führen.² Fast alle Hamburger Grundschulen führen Vorschulklassen (199 von 217), zusätzlich besteht an 14 Grundschulen von Stadtteilschulen eine Vorschule. Die Tabelle zeigt, dass insbesondere den nicht-staatlichen Stadtteilschulen eine Grundschule angegliedert ist.

Während sich die Zahl der Sonderschulen mit 45 (davon sechs nicht-staatliche) gegenüber dem vorigen Schuljahr nicht verringert hat, ist deren Schülerzahl von

1 Alle für das Schuljahr 2009/10 berichteten Zahlen sind entnommen: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung: Hamburger Schulstatistik im Überblick. Schuljahr 2009/10. Verfügbar unter <http://www.hamburg.de/contentblob/2191076/data/pdf-gesamtinfo-ueberblick-2009-10.pdf> [24.02.2011].

2 Vier Grundschulen nehmen am Schulversuch „Sechsjährige Grundschule“ teil und werden damit auch künftig höhere Jahrgänge führen (vgl. Pressestelle des Senats. Senator Wersich genehmigt Schulversuche. Verfügbar unter <http://www.hamburg.de/bsb-pressemitteilungen/nofl/2713532/2011-01-03-bsb-schulversuche.html> [24.02.2011]).

Tab. C1.1-1: Anzahl der staatlichen und nicht-staatlichen allgemeinbildenden Schulen in Hamburg (Verwaltungseinheiten, VWE ) und der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2010/11


Schuljahr 2010/11	Schulen (Verwaltungseinheiten)			Schülerinnen und Schüler***		
	Staatlich	Nicht-staatlich	Insgesamt	Staatlich	Nicht-staatlich	Insgesamt
Grundschulen*	200	17	217	58.491	3.066	61.557
Davon mit VSK	192	7	199	/	/	/
Davon Starterschule (6-jährige Grundschule)*	24	-	24	/	-	/
Davon Grundschule mit Auslauflinie*	25	-	25	/	-	/
Stadtteilschulen**	52	27	79	48.196	10.838	59.034
Davon mit Grundschule	6	20	26	/	/	/
Davon mit VSK	5	9	14	/	/	/
Gymnasien**	59	9	68	46.679	4.372	51.051
Davon mit Grundschule	X	1	1	X	/	/
Sonderschulen	39	6	45	6.010	767	6.777
Davon mit VSK	7	-	7	/	-	/
Erwachsenenbildung	4	1	5	1.888	145	2.033
Insgesamt	354	60	414	161.264	19.188	180.452

* Neben Grundschulen, die nur die Primarstufe umfassen, gibt es Grundschulen, die zusätzlich höhere Jahrgänge unterrichten. Der Fall ist dies einerseits bei den sog. Starterschulen (Schulen, die einmalig fünfte und sechste Jahrgänge führen) und andererseits bei Grundschulen mit Auslauflinien, die außer den Jahrgängen 1-4 noch die Stufen 6,8 bis 10 der auslaufenden Schulformen Hauptschule und Realschule umfassen. Eine Starterschule im Bereich der Sonderschulen ist hier nicht einbezogen.

** Einige Stadtteilschulen führen zusätzlich eine Grundschule (z. T. mit angeschlossener Vorschule) – auch bei einem nicht-staatlichen Gymnasium ist dies als Ausnahme der Fall.

*** Bei der Betrachtung der Schülerzahlen ist zu berücksichtigen, dass sich diese auf die Verwaltungseinheiten beziehen und deshalb keine Aussagen über die Zahl der Primar- und Sekundarschülerinnen und -schüler zulassen.

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

7.181 im Schuljahr 2009/10 auf 6.777 in diesem Schuljahr gesunken. Dieser Rückgang kann nur zum Teil mit der Anwendung des neugefassten § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen  erklärt werden. So ist für die ersten und fünften Klassen, für die dieser Paragraph erstmals im Schuljahr 2010/11 Anwendung findet, lediglich ein moderater Rückgang der Schülerzahlen an Sonderschulen zu verzeichnen: Gegenüber dem vorhergehenden Schuljahr werden 61 Erstklässler weniger an Sonderschulen unterrichtet (Rückgang von -11,4%), bei den Fünftklässlern sind es 111 weniger (Rückgang von -15,7%). Auch in den übrigen Klassenstufen zeigen sich z. T. bedeutsame Rückgänge an Sonderschülern, insbesondere in den Stufen 3 (-10%) und 10 (-8,6%) (vgl. C2, C4-I). Umgekehrt wuchs der Anteil der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 16,2 auf 24,0 Prozent an (vgl. **Abb.C4-I.1-5** und **Abb.C4-I.1-6**).

10,6% der Schüler besuchen nicht-staatliche Schulen

1.2 Schulen in freier Trägerschaft

1.2.1 Zahl der Schülerinnen und Schüler an nicht-staatlichen Schulen

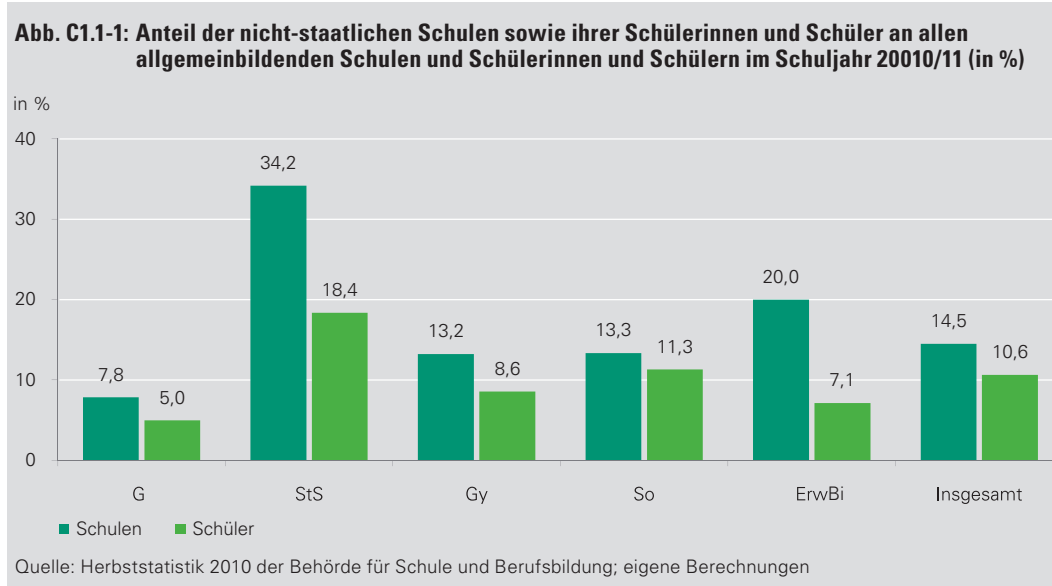
Die Zahl der Schulen in freier Trägerschaft im Sinne von Ersatzschulen M (vgl. A1) nimmt in Hamburg weiter zu. Innerhalb der letzten zehn Jahre wurden 22 nicht-staatliche allgemeinbildende Schulen gegründet, davon acht in den Schuljahren 2009/10 und 2010/11. Entsprechend erhöhte sich der Schüleranteil an allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft in den letzten zehn Jahren von 8,4 Prozent kontinuierlich, so dass im Schuljahr 2010/11 an den nicht-staatlichen Schulen 10,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler (19.188) unterrichtet werden (vgl. **Abb. C1.1-1** und **Tab. C1.1-1** für die absoluten Zahlen). Tendenziell liegt dieser Anteil in Hamburg etwas höher als im Bundesdurchschnitt. So wird für Deutschland für das Schuljahr 2008/09 ein Schüleranteil von Schulen in freier Trägerschaft von 7,6 Prozent berichtet, für Hamburg lag dieser Anteil im selben Jahr bereits bei 10,2 Prozent.³

Der Schwerpunkt der Angebote von Schulen in freier Trägerschaft liegt mit einem Schüleranteil von 18,4 Prozent auf den Stadtteilschulen. Den nicht-staatlichen Stadtteilschulen ist dabei im Gegensatz zu den staatlichen Schulen in der Regel eine Grundschule angeschlossen, so dass in die Schülerzahlen dieser Schulen ein hoher Anteil von Grundschulern einfließt. Mit 5,0 Prozent entsprechend deutlich geringer fällt der Schüleranteil der Schulen in freier Trägerschaft bezogen auf die Grundschulen aus. Für die übrigen Formen der nicht-staatlichen Schulen entspricht ihr Schüleranteil in etwa dem des Gesamtanteils von 10,6 Prozent (Gymnasien: 8,6%, Sonderschulen: 11,3%; Erwachsenenbildung: 7,1%).

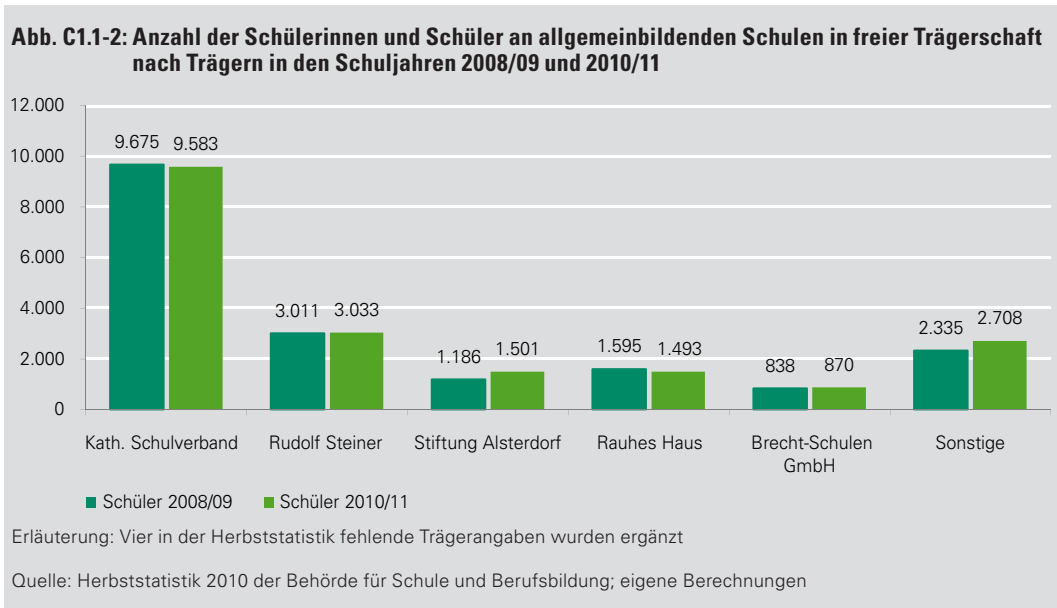
1.2.2 Anteil verschiedener Träger

Die Hälfte der Privatschüler besucht katholische Schulen

In Hamburg wird der Großteil der allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft (i. S. von VWE M) von fünf Trägern unterhalten, an ihnen werden im Schuljahr 2010/11 86 Prozent aller Schülerinnen und Schüler nicht-staatlicher Schulen (16.480)



3 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann, S. 67.



unterrichtet. Der Katholische Schulverband Hamburg stellt mit 24 Schulen und 9.583 Schülerinnen und Schülern den bedeutsamsten Träger dar (**Abb. C1.1-2**). Die Hälfte aller Privatschülerinnen und -schüler besucht katholische Schulen. Die übrigen vier „großen“ Träger führen zwischen drei bis sechs Schulen, die von 3.033 (Rudolf-Steiner-Schulen), 1.501 (Evangelische Stiftung Alsterdorf), 1.493 (Evangelische Stiftung „Das Rauhe Haus“) und 870 (Brecht Schulen GmbH) Schülerinnen und Schülern besucht werden. Die übrigen 19 Schulen werden durch 17 verschiedene Träger unterhalten. An ihnen werden 2.708 Schülerinnen und Schüler unterrichtet.

Gegenüber dem Schuljahr 2008/09 (erster Hamburger Bildungsbericht) hat sich die Bedeutung der Träger nicht-staatlicher Schulen nicht grundlegend verändert. Allerdings weisen der Katholische Schulverband und die Evangelische Stiftung „Das Rauhe Haus“ leicht gesunkene Schülerzahlen auf, während die Evangelische Stiftung Alsterdorf Zugewinne an Schülerinnen und Schülern verzeichnen konnte. Auch die Bedeutung sonstiger Träger ist gegenüber 2008 etwas gestiegen.

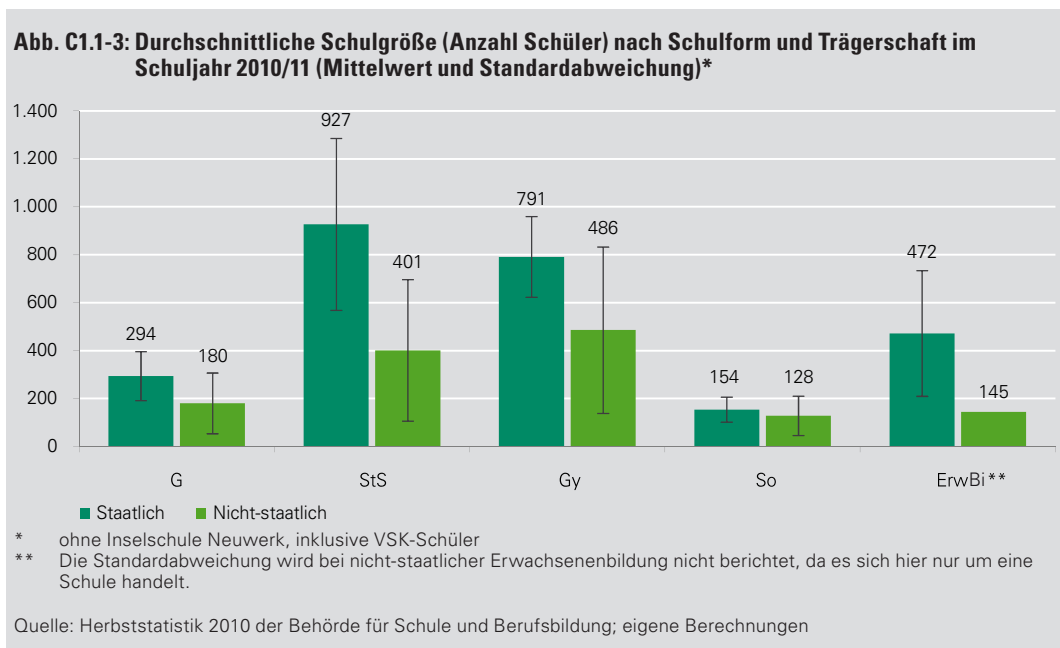
1.3 Größe der allgemeinbildenden Schulen

Die Größe einer Schule (im Sinne von Verwaltungseinheit), hier definiert über die Anzahl ihrer Schülerinnen und Schüler, ist in verschiedener Hinsicht relevant für ihre Leistungsfähigkeit, wobei insbesondere organisatorische Vorteile größerer Schulen im Vordergrund stehen.⁴

Vor der Reform der Schulstrukturen in Hamburg handelte es sich nicht nur bei den Grundschulen, sondern auch bei den Haupt- und Realschulen im Wesentlichen um kleine Schulen. So betrug die durchschnittliche Größe der staatlichen Haupt- und Realschulen im Schuljahr 2008/09 265 Schüler. Im Zuge der Schulstrukturreform fusionierten zahlreiche ehemalige Haupt- und Realschulen z. T. unter Einbeziehung von

Seltener kleine Schulen nach Schulstrukturreform

⁴ Vgl. dazu Bildungsbericht Hamburg 2009, S. 97ff. Die im Text genannten Vergleichszahlen beziehen sich auf das dort berichtete Schuljahr 2008/09. Verfügbar unter: [http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1356.\[01.03.2011\]](http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1356.[01.03.2011]).



Aufbaugymnasien zu größeren Stadtteilschulen mit z. T. mehreren Standorten. Die bestehenden integrierten und kooperativen Gesamtschulen wurden zu Stadtteilschulen umgewandelt (vgl. A1). **Abbildung C1.1-3** informiert über die durchschnittlichen Schulgrößen in Hamburg (Mittelwert, M), wobei zusätzlich die Standardabweichung (SD) angegeben ist. Diese markiert den Bereich der Schülerzahlen, in dem 68 Prozent der Schulen einer Schulform liegen.

Während sich die durchschnittliche Größe der staatlichen Grundschulen mit einem Mittelwert von 294 gegenüber dem Schuljahr 2008/09 (M=283) kaum verändert hat, sind die staatlichen Gymnasien mit einer durchschnittlichen Schülerzahl von 791 etwas kleiner als 2008/09 (M= 822), was u. a. auf den Abgang des doppelten Abiturjahrganges zum Ende des Schuljahres 2009/10 zurückgeführt werden kann. Die staatlichen Stadtteilschulen unterrichten im Durchschnitt 927 Schülerinnen und Schüler und sind damit tendenziell etwas kleiner als die ehemaligen integrierten Gesamtschulen im Schuljahr 2008/09. Entsprechendes gilt für die staatlichen Sonderschulen. Die Schulen in freier Trägerschaft sind im Durchschnitt deutlich kleiner als die staatlichen Schulen; die an letzteren aufgezeigten Trends zur Abnahme der Schülerzahlen pro Schulform gelten gleichermaßen für die nicht-staatlichen Schulen. Eine Ausnahme bilden hier die Sonderschulen; sie sind im nicht-staatlichen Bereich im Durchschnitt etwas größer geworden (Schuljahr 2010/11: M=128 gegenüber Schuljahr 2008/09: M=113). Bei der Betrachtung ist zu berücksichtigen, dass die Größe einer Schule eng mit der Zahl der unterrichteten Jahrgangsstufen verbunden ist. Des Weiteren verdeutlichen die sehr großen Standardabweichungen, dass es bei allen Schulformen sowohl deutlich kleinere als auch deutlich größere Systeme gibt.

1.4 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis

In Hamburg weist im Schuljahr 2010/11 jeder vierte Schüler an allgemeinbildenden Schulen einen Migrationshinweis © auf, wobei sich zwischen den staatlichen und

Tab. C1.1-2: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis* an staatlichen und nicht-staatlichen allgemeinbildenden Schulen (VWE) im Schuljahr 2010/11 (Anzahl/in%)

Schuljahr 2010/11	Schülerinnen und Schüler								
	Staatlich	Davon		Nicht-staatlich	Davon		Insgesamt	Davon	
		Mit Mig	in %		Mit Mig	in %		Mit Mig	in %
Grundschulen	58.491	16.548	28,3	3.066	455	14,8	61.557	17.003	27,6
Stadtteilschulen	48.196	14.441	30,0	10.838	2.880	26,6	59.034	17.321	29,3
Gymnasien	46.679	6.606	14,2	4.372	1.043	23,9	51.051	7.649	15,0
Sonderschulen	6.010	2.355	39,2	767	46	6,0	6.777	2.401	35,4
Erwachsenenbildung	1.888	660	35,0	145	26	17,9	2.033	686	33,7
Allgemeinbildend insgesamt	161.264	40.610	25,2	19.188	4.450	23,2	180.452	45.060	25,0

* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal Migrationshinweis © berichtet. Der Anteil der 5- bis unter 15- Jährigen mit Migrationshintergrund © liegt laut Mikrozensus bei 48,94 Prozent.

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnung

den nicht-staatlichen Schulen die Anteile nur unwesentlich unterscheiden (25,2% bzw. 23,2% vgl. **Tab. C1.1-2**). Zu beachten ist dabei, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ keine Auskunft über die Zahl der Schülerinnen und Schülern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte gibt. Grund hierfür ist das Fehlen zuverlässiger Daten zum Geburtsland der Eltern in der Hamburger Schulstatistik. Entsprechend werden Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit, deren Eltern im Ausland geboren sind oder keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, nicht verlässlich zu den Personen mit „Migrationshintergrund“ © gezählt. Folgt man den Ergebnissen der Mikrozensushebung, die dieses Merkmal berücksichtigt, so ist davon auszugehen, dass knapp die Hälfte der Hamburger Schülerinnen und Schüler im Alter von 5 bis unter 15 Jahren einen Migrationshintergrund hat. Das sind nahezu doppelt so viele, wie über das Merkmal „Migrationshinweis“ erfasst werden (vgl. **Tab. C0.1-Anhang**). Dies ist bei allen im Folgenden genannten Anteilen und Zahlen zu berücksichtigen.

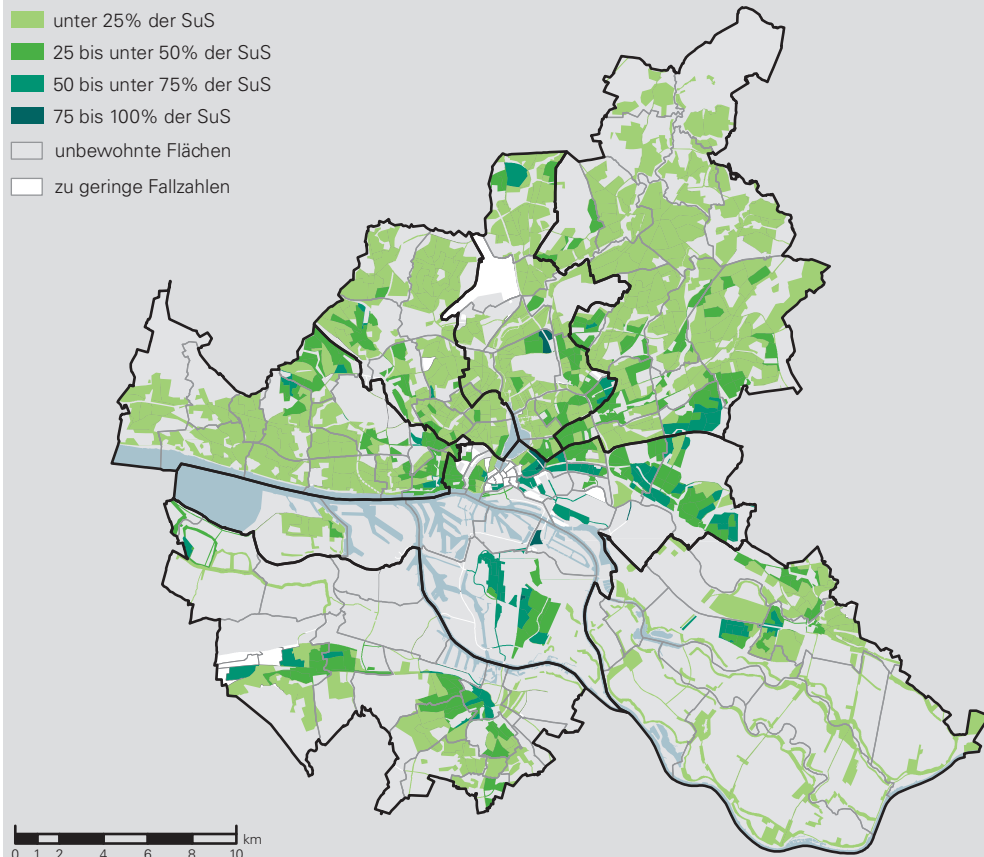
Wird die Schulform der Schule (Schulen i. S. von VWE ©) in die Betrachtung einbezogen, fallen deutliche Unterschiede zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Schulen auf. Während an Stadtteilschulen der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis mit 30,0 bzw. 26,6 Prozent unabhängig vom Rechtsstatus ähnlich ausfällt, unterscheiden sich die Anteile für die anderen Schulformen in Abhängigkeit davon, ob es sich um eine staatliche oder eine nicht-staatliche Schule handelt. Im Vergleich zu staatlichen Schulen deutlich niedrigere Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis ergeben sich an den nicht-staatlichen Schulen für die Grundschulen, die Schulen der Erwachsenenbildung und – besonders deutlich ausgeprägt – die Sonderschulen (staatlich: 39,2%, nicht-staatlich: 6,0%). Lediglich an den Gymnasien weisen die nicht-staatlichen Schulen mit 23,9 Prozent gegenüber 14,2 Prozent an staatlichen Schulen einen höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis auf. Erklärbar ist dies durch die spezielle Ausrichtung einiger Schulen z. B. bezüglich Konfession oder Sprache, die eine spezifische Schülerschaft anzieht (beispielsweise Katholische Schulen, Lycée Français).

Wie **Abbildung C1.1-4** zu entnehmen ist, variiert der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis nicht nur in Abhängigkeit von der besuchten Schul-

Fast jeder zweite Schüler hat einen Migrationshintergrund

Anteil von Schülern mit Migrationshinweis variiert nach Schulform und Rechtsstatus

Abb. C1.1-4: Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis* an Schülerinnen und Schülern im statistischen Gebiet im Schuljahr 2010/11



* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal **Migrationshinweis** ☺ berichtet. Der Anteil der 5- bis unter 15- Jährigen mit **Migrationshintergrund** ☺ liegt laut Mikrozensus bei 48,94 Prozent.

Erläuterung:
unbewohnte Flächen ☺; zu geringe Fallzahlen = Gebiete mit unter 10 Schülerinnen und Schülern; eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung, Stand: Februar 2011

Anteil von Schülern mit Migrationshinweis variiert nach Wohnort

form, sondern auch in Abhängigkeit vom Wohnort.⁵ Während in zahlreichen Stadtteilen insbesondere im Westen und Norden Hamburgs der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis unter 25 Prozent liegt, beträgt er im Innenstadtbereich und östlichen Hamburg (in den Stadtteilen Hamm, Horn, Billstedt, Jenfeld) oftmals über 50 Prozent. Auch einige südlich der Elbe gelegene Stadtteile wie Wilhelmsburg, Neugraben-Fischbek und Hausbruch sowie Harburg, Allermöhe und Bergedorf weisen in einigen statistischen Gebieten gegenüber dem übrigen Hamburg deutlich höhere Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis auf.

1.5 Gastschülerinnen und Gastschüler

Im Schuljahr 2010/11 besuchen 4.439 Gastschülerinnen und -schüler ☹ Hamburger allgemeinbildende Schulen, was einem Anteil von 2,5 Prozent entspricht (vgl.

5 Einen Überblick über die Bezirke und Stadtteile Hamburgs bietet die Karte am Ende dieses Bildungsberichts.

Tab. C1.1-3: Gastschülerinnen und -schüler an Hamburger staatlichen und nicht-staatlichen allgemeinbildenden Schulen (VWE) im Schuljahr 2010/11 (Anzahl/in%)

Schuljahr 2010/11	Schülerinnen und Schüler								
	Staatlich	Davon		Nicht-staatlich	Davon		Insgesamt	Davon	
		Gast	in %		Gast	in %		Gast	in %
Grundschulen	58.491	199	0,3	3.066	117	3,8	61.557	316	0,5
Stadtteilschulen	48.196	809	1,7	10.838	1.101	10,2	59.034	1.910	3,2
Gymnasien	46.679	988	2,1	4.372	534	12,2	51.051	1.522	3,0
Sonderschulen	6.010	249	4,1	767	92	12,0	6.777	341	5,0
Erwachsenenbildung	1.888	318	16,8	145	32	22,1	2.033	350	17,2
Allgemeinbildend insgesamt	161.264	2.563	1,6	19.188	1.876	9,8	180.452	4.439	2,5

Erläuterung: Gast = Gastschülerinnen und -schüler

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. C1.1-3). Während an den staatlichen Schulen lediglich 1,6 Prozent der Schülerschaft einen Gastschülerstatus aufweist (2.563 Schülerinnen und Schüler), ist ihr Anteil an den Schulen in freier Trägerschaft mit 9,8 Prozent deutlich höher (1.876).

Auch wenn der Anteil von Gastschülern an der Gesamtschülerschaft an Schulen der Erwachsenenbildung am höchsten ist, sind sie zahlenmäßig insbesondere in Stadtteilschulen, Gymnasien und Sonderschulen relevant. In letzteren ist ihr Schüleranteil in den nicht-staatlichen Schulen mit 12 Prozent deutlich höher als in staatlichen Schulen.

99,6 Prozent aller Hamburger Gastschülerinnen und -schüler an allgemeinbildenden Schulen stammen aus den angrenzenden Ländern Schleswig Holstein (80,2%) und Niedersachsen (19,4%) (vgl. **Tab. C1.1-4**), wobei es sich bei den Gastschülern der nicht-staatlichen Schulen fast ausschließlich um Schülerinnen und -schüler aus Schleswig-Holstein handelt. Es wird sich in den nächsten Jahren zeigen, ob sich diese hohe Zahl schleswig-holsteinischer Gastschüler an nicht-staatlichen Schulen in Folge des Gastschulabkommens zwischen Schleswig-Holstein und Hamburg und

1,6% aller Schüler an staatlichen Schulen sind Gastschüler, 9,8% aller Privatschüler sind Gastschüler

Gut 80% aller Gastschüler stammen aus Schleswig-Holstein

Tab. C1.1-4: Herkunftsbundesland der Hamburger Gastschülerinnen und -schüler an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2010/11 (Anzahl/in%)

Länder	Gastschülerinnen und -schüler*					
	Staatlich		Nicht-staatlich		Insgesamt**	
	Anzahl	in % aller Gast	Anzahl	in % aller Gast	Anzahl	in % aller Gast
SH	1.826	41,14	1.732	39,02	3.558	80,2
NI	719	16,2	144	3,2	863	19,4
Andere Länder	18	0,4	0	0	18	0,4
Gesamt	2.563	57,7	1.876	42,3	4.439	100,0

* inkl. Schüler aus den Ortsteilen Bullenhausen und Over der Gemeinde Seevetal (Sondergastschulabkommen)

** Abweichende Summen ergeben sich aus Rundungen der Summanden

Erläuterung:

Gast = Gastschülerinnen und -schüler; Andere Länder = Andere Länder der Bundesrepublik Deutschland

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

den damit einhergehenden Kürzungen der Finanzhilfe für schleswig-holsteinische Schülerinnen und Schüler an nicht-staatlichen Schulen verringern wird.⁶

2 Regionale Verteilungsstrukturen

Je nach Schulstufe stehen unter dem Aspekt regionaler Verteilungsstrukturen verschiedene Fragestellungen im Fokus: Während für die jüngeren Kinder im Grundschulalter die Frage nach der fußläufigen Erreichbarkeit einer Grundschule im Vordergrund steht, ist für ältere Schülerinnen und Schüler vor allem die regionale Verteilung von Schulen, die die gewünschten Bildungsabschlüsse oder ein besonderes Profil anbieten, relevant. Inwiefern sich die regionale Verteilung in Folge der Reform der Schulstruktur in Hamburg geändert hat, wird im Folgenden im Vergleich zu den Daten des ersten Hamburger Bildungsberichts aus dem Schuljahr 2008/09 beleuchtet. Dabei beziehen sich die Darstellungen auf die allgemeinen Schulen, für die regionale Verteilung der Sonderschulen vgl. C4-I.⁷

2.1 Grundschule

Gegenüber dem Schuljahr 2008/09 hat sich die Zahl und die Verteilung der Grundschulstandorte nicht wesentlich verändert: Es gibt in Hamburg im Schuljahr 2010/11 246 Schulen (davon 38 nicht-staatliche), die Schüler der Jahrgänge 1 bis 4 beschulen und damit gegenüber 2008 zwei zusätzliche Schulen. Allerdings handelt es sich nach der Schulstrukturreform um deutlich mehr eigenständige Grundschulen (217 gegenüber 163 im Sj. 2008/09), nur wenige Grundschulen befinden sich an Stadtteilschulen und eine an einem nicht-staatlichen Gymnasium (vgl. **Tab. C1.1-1**).

Die **Abbildung C1.2-1**, die einen Überblick über die Standorte der Schulen mit Grundschulern und die Anzahl von Schülern der Jahrgänge 1 bis 4 in den jeweiligen statistischen Gebieten⁸ gibt, lässt auf eine gute Versorgung mit Grundschulstandorten schließen. Auch wenn die Schulstandorte in einigen Randbezirken Hamburgs (insbesondere im Bezirk Bergedorf) in Folge der geringeren Bevölkerungsdichte deutlich weiter auseinander liegen als beispielsweise im Innenstadtbereich, sind sie noch gut für die in diesen Regionen wohnenden Schülerinnen und Schüler erreichbar. Angesichts des recht dichten Netzes von staatlichen Grundschulstandorten übernehmen Schulen in freier Trägerschaft keine Ersatzfunktion auf Grund regionaler Versorgungsengpässe im staatlichen Grundschulwesen.

Da an 213 der insgesamt 246 Schulen mit Grundschulern (staatlich und nicht-staatlich) Vorschulklassen geführt werden, besteht auch hier eine gute Erreichbarkeit von Einrichtungen der vorschulischen Bildung.

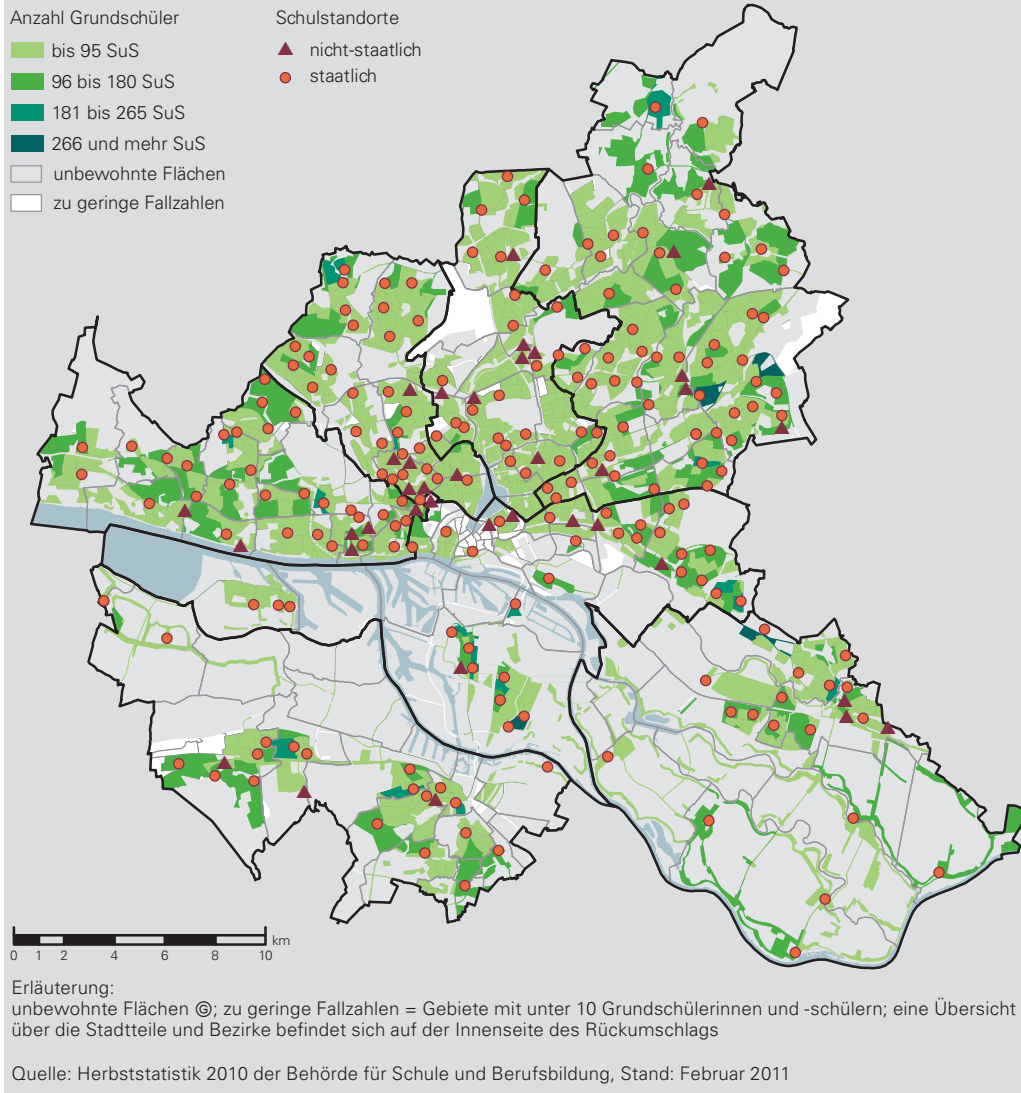
**Gute Versorgung
mit Grundschulstand-
orten**

⁶ Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2011). Drucksache 19/8313. Abschluss eines Abkommens zwischen Schleswig-Holstein und der Freien und Hansestadt Hamburg zum grenzüberschreitenden Schulbesuch ab dem Jahr 2011. Verfügbar unter <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [25.02.2011]; Pressestelle des Senats. Schulfrieden nach Gastschulabkommen. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/bsb-pressemitteilungen/nof/2782798/2011-02-11-bsb-gastschulabkommen.html> [25.02.2011].

⁷ Bei der Betrachtung der „Schulstandorte“ auf den folgenden Karten ist zu berücksichtigen, dass Schulen im Sinne von Verwaltungseinheiten dargestellt werden. Zweigstellen, die an einem anderen Standort gelegen sind, werden nicht wiedergegeben. Dies betrifft insbesondere Stadtteilschulen, die z. T. Schüler an mehreren Standorten unterrichten, und nicht-staatliche Schulen, die z. T. mehrere Zweigstellen an verschiedenen Standorten führen.

⁸ Bei der Interpretation der Daten sollte die unterschiedliche Größe der statistischen Gebiete berücksichtigt werden.

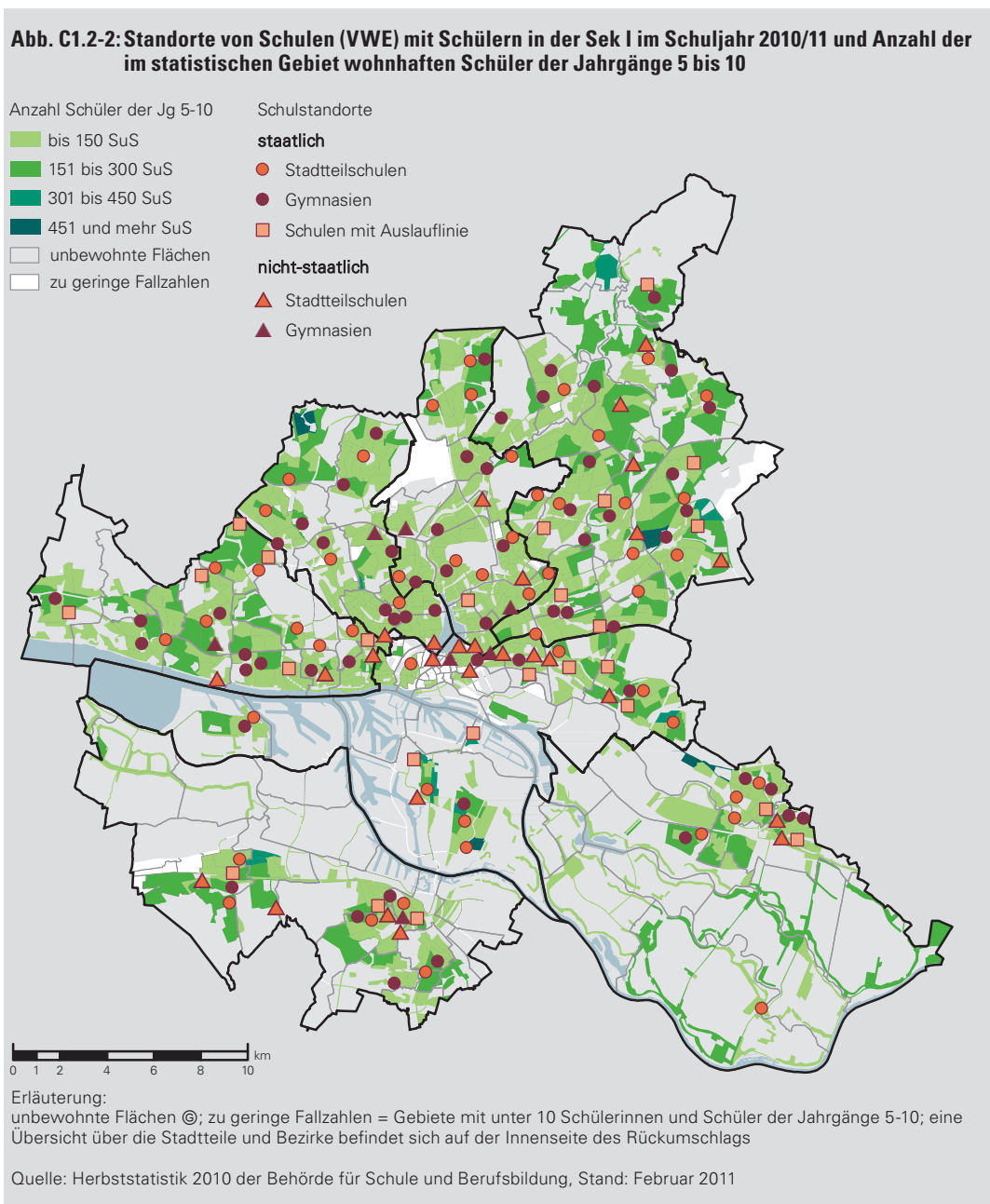
Abb. C1.2-1: Standorte von Schulen (VWE) mit Grundschulern im Schuljahr 2010/11 und Anzahl der im statistischen Gebiet wohnhaften Grundschüler (Jg. 1-4, ohne Sonderschule)

C
1

2.2 Sekundarstufe I und II

Da vorgesehen ist, dass in Hamburg an beiden weiterführenden Schulformen (Stadtteilschule und Gymnasium) alle Bildungsabschlüsse erworben werden können – wenn auch in unterschiedlicher Zeit –, könnten sich günstige Voraussetzungen für eine Verbesserung der schulischen Versorgungslage in der Sekundarstufe I und II einstellen.⁹ Ob dies angesichts der Anmeldezahlen für Gymnasium und Stadtteilschule (vgl. C2) auch für das Abitur umsetzbar ist, werden künftige Bildungsberichte zeigen. Insgesamt 147 staatliche und nicht-staatliche Stadtteilschulen und Gymnasien sind über Hamburg verteilt und bieten damit wesentlich mehr Auswahl als noch vor der Schulstrukturreform im Schuljahr 2008/09, als das Abitur ausschließlich an Gymna-

⁹ Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2010). Den richtigen Weg wählen. Hamburgs weiterführende Schulen im Schuljahr 2011/12, S. 8. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/2036990/data/broschuere-weiterfuehrende-schulen.pdf> [28.03.2011].



sien und kooperativen Gesamtschulen sowie einigen integrierten Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe erworben werden konnte (insgesamt 98 Schulen).¹⁰ Andererseits sind u. a. mit dem jeweils unterschiedlich zur Verfügung stehenden Zeitrahmen (12 Jahre vs. 13 Jahre zum Abitur) und mit der nur an Gymnasien zu überwindenden Leistungshürde am Ende der Jahrgangsstufe 6 unterschiedliche Konzepte der beiden Schulformen verbunden. Entsprechend ist eine Grundversorgung mit Gymnasien und Stadtteilschulen in allen Regionen wünschenswert.

¹⁰ Zusätzlich kann die allgemeine Hochschulreife im allgemeinbildenden Bereich nach wie vor an einigen Schulen der Erwachsenenbildung abgelegt werden sowie an beruflichen Gymnasien, die dem berufsbildenden Bereich angehören. Auf die grafische Darstellung der im Wesentlichen identischen Sekundarstufe II-Standorte wird verzichtet.

Abbildung C1.2-2 gibt einen Überblick über alle Standorte mit Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I – zusätzlich zu Gymnasien und Stadtteilschulen sind auch Grundschulen mit auslaufenden Haupt- und Realschulklassen eingezeichnet.¹¹ Hier zeigt sich, dass bezogen auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I in fast allen Regionen mit hohen Schülerzahlen sowohl Gymnasien als auch Stadtteilschulen vertreten sind. Ausnahmen hiervon stellen Randgebiete wie Rissen im Westen (keine Stadtteilschule), Duvenstedt im Norden (weit entfernte Stadtteilschule) und der südliche Bereich Bergedorfs (kein Gymnasium) dar. Die nicht-staatlichen weiterführenden Schulen ergänzen das Angebot an Schulstandorten, in einigen wenigen Fällen wird dadurch die Erreichbarkeit von Schulen deutlich verbessert (z. B. Sasel).

3 Ganztags schulische Angebote

Als Ganztagschulen (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. In „voll gebundenen“ GTS nehmen 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“ GTS können einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten der Schule teilnehmen.¹² Die Kategorisierung von Ganztagschulen in Hamburg ist dieser KMK-Definition angelehnt. Zusätzlich werden seit 2004 alle staatlichen Gymnasien regelhaft als „offene Ganztagschulen mit spezifischen Bedarfsgrundlagen“ geführt.¹³

Sehr unterschiedliche Organisationsformen von „Ganztagschule“

Tab. C1.3-1: Allgemeinbildende Schulen im Primar- und Sekundarbereich I (Verwaltungseinheiten, VWE) in Ganztagsform in den Schuljahren 2002, 2004, 2006, 2008 und 2010* (Anzahl/in %)

Schuljahr	VWE insgesamt		VWE mit Ganztagsschulbetrieb		VWE mit Ganztagsschulbetrieb (in %)	
	Staatlich	Privat	Staatlich	Privat	Staatlich	Privat
2002/03	375	41	35	7	9,3	17,1
2004/05	371	41	103	8	27,8	19,5
2006/07	352	42	132	14	37,5	33,3
2008/09	344	51	148	24	43,3	47,1
2010/11	350	55	166	19	47,4	34,5

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

Quelle: Herbststatistiken der Jahre 2002, 2004, 2006, 2008 und 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

¹¹ Der Übersichtlichkeit halber wurde auf die Darstellung der demnächst auslaufenden Starterschulen (sechsjährige Grundschulen), die im Schuljahr 2010/11 fünfte Jahrgänge führen, verzichtet.

¹² Vgl. KMK, Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2008 (2).

¹³ Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2004). Drucksache 18/525. Rahmenkonzept für Ganztagschulen in Hamburg, S. 3. Verfügbar unter: <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [06.04.2011].

Tab. C1.3-2: Hamburger staatliche und nicht-staatliche Schulen mit Ganztagsangebot im Schuljahr 2010/11 nach Schulformen (ohne Erwachsenenbildung) (Anzahl/in %)

	Staatliche Schulen	Davon mit Ganztagsangebot		Nicht-staatliche Schulen	Davon mit Ganztagsangebot		Insgesamt	Davon mit Ganztagsangebot	
		Anzahl	in %		Anzahl	in %		Anzahl	in %
G	200	53	26,5	17	0*	0,0	217	53	24,4
StS	52	30	57,7	23	8	34,8	75	38	50,7
Gy	59	59	100,0	9	6	66,7	68	65	95,6
So	39	24	61,5	6	5	83,3	45	29	64,4
Insgesamt	350	166	47,4	55	19	34,5	405	185	45,7

* Unter den nicht-staatlichen Schulen gibt es keine eigenständige Grundschule als Ganztagschule, wohl aber Grundschulen, die Stadtteilschulen angehören.

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

Gesamtzahl der als Ganztagschule geführten Schulen steigt

Die Gesamtzahl der Schulen, die in Hamburg als Ganztagschule geführt werden, ist in den letzten Schuljahren gestiegen, insbesondere sprunghaft mit dem Schuljahr 2004/05, in dem das von Bund und Ländern im Mai 2003 aufgelegte Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ zum Tragen kam, in dessen Zusammenhang die staatlichen Gymnasien zu Ganztagschulen erklärt wurden (vgl. **Tab. C1.3-1**). So gelten im Schuljahr 2010/11 fast die Hälfte der 350 staatlichen allgemeinbildenden Schulen als Ganztagschule (47,4% der allgemeinbildenden Schulen), bei den nicht-staatlichen Schulen sind es ein Drittel und damit etwas weniger als noch in den beiden Vorjahren.¹⁴

Dabei zeigt sich, dass es in der Umsetzung von Ganztagsangeboten Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen gibt (**Tab. C1.3-2**). So gelten alle staatlichen Gymnasien als Ganztagschule, was darauf zurückzuführen ist, dass sie im Rahmen der Schulzeitverkürzung im Jahr 2004 ein spezielles offenes Ganztagschulkonzept erhielten. Dieses sieht die bedarfsgerechte nachmittägliche Beschulung vor, die KMK-Definition einer Ganztagschule findet hier nur in Ausnahmefällen Anwendung: Unter den 59 staatlichen Gymnasien sind zwei vollgebundene und zwei teilgebundene, die übrigen gelten als „sonstige Ganztagschulen“¹⁵ und werden dem offenen Organisationsmodell zugeschlagen. Besonders häufig werden die Sonderschulen als Ganztagschulen geführt – und hier nochmals deutlich häufiger im Bereich der nicht-staatlichen Schulen. Anteilig am seltensten sind Grundschulen mit Ganztagsangebot, wobei hier zu bedenken ist, dass einige Grundschulen mit Ganztagsangebot verwaltungsmäßig einer Stadtteilschule angehören.

Die Gesamtzahl der Ganztagschulen (i. S. von Verwaltungseinheiten) zeichnet allerdings nur ein sehr ungefähres Bild über Umfang und Nutzung ganztagsschulischer Angebote: Je nach Form des Ganztagsangebots nehmen die Schülerinnen und Schüler in sehr unterschiedlichem Zeitumfang teil, in Abhängigkeit von der jeweiligen Schulgröße profitieren mehr oder weniger Schülerinnen und Schüler von dem Ganztagsangebot einer Schule.

¹⁴ Da rein vorschulische Einrichtungen und Einrichtungen der Sekundarstufe II definitionsgemäß nicht als Ganztagschulen gelten, unterscheidet sich die Gesamtzahl der Schulen geringfügig von der in Tab. C1.1-1 berichteten Anzahl.

¹⁵ Bürgerschaft der Freien und Hamburg (2011). Drucksache 20/146. Ganztagsangebot an Hamburger Schulen. Verfügbar unter: <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [21.04.2011].

Tab. C1.3-3: Schülerinnen und Schüler an Hamburger staatlichen und nicht-staatlichen Schulen nach Form des Ganztagsangebots im Schuljahr 2010/11 in den Stufen 1 bis 10 (ohne Erwachsenenbildung) (Anzahl/in %)

	Schulen/Schüler*	Staatlich	Nicht-Staatlich	Insgesamt	
Ohne Ganztagsangebot	S	184	36	220	
	SuS	55.595	8.782	64.377	
	SuS in %	41,5	52,8	42,7	
Mit Ganztagsangebot/ angebotene Ganztagsform*	ohne**	S	5	0	5
		SuS	807	0	807
	offen	S	94	9	103
		SuS	49.719	4.932	54.651
	teilweise gebunden	S	14	2	16
		SuS	8.057	732	8.789
	voll gebunden	S	59	8	67
		SuS	19.907	2.188	22.095
	Summe	S	166	19	185
		SuS	78.490	7.852	86.342
		SuS in %	58,5	47,2	57,3
Insgesamt	S	350	55	405	
	SuS	134.085	16.634	150.719	
	SuS in %	100,0	100,0	100,0	

* In einer Schule können mehrere Ganztagsformen gelten, daher sind Mehrfachnennungen bei Schulen möglich.

** Bis zum Termin der Drucklegung des Bildungsberichts konnte die Definition der Kategorie „ohne“ seitens der BSB nicht geklärt werden.

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

Im Schuljahr 2010/11 werden in Hamburg insgesamt 86.342 Schülerinnen und Schüler an Ganztagschulen unterrichtet, was einem Schüleranteil von 57,3 Prozent entspricht (**Tab. C1.3-3**). Der Großteil dieser Schülerinnen und Schüler besucht staatliche Ganztagschulen (78.490), während die nicht-staatlichen Ganztagschulen für das hamburgische Ganztagsangebot weniger bedeutsam sind (7.852). Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler an Ganztagschulen hat die Möglichkeit, das offene Angebot zu nutzen (54.651 Schüler), wobei der Großteil die staatlichen Gymnasien, die als „sonstige Ganztagschulen“ nicht der „strengen“ KMK-Definition unterliegen (s. o.), besucht (vgl. **Tab. C1.1-Anhang**, wo die Form des Ganztagsangebots nach Schulformen aufgeschlüsselt wird). 22.095 Schülerinnen und Schüler werden an voll gebundenen Ganztagschulen unterrichtet und nehmen somit verpflichtend am Ganztagsschulbetrieb teil. Dies entspricht unter den Schülern an Ganztagschulen einem Anteil von 25,6 Prozent, bezogen auf die Hamburger Gesamtschülerschaft einem Anteil von 14,7 Prozent. 8.789 Schülerinnen und Schüler besuchen teilgebundene Ganztagschulen, an denen die ergänzenden Angebote für ausgewählte Klassen oder Jahrgänge obligatorisch sind, für andere freiwillig.

Um dem Wunsch vieler Eltern nach verlässlicher Betreuung auch im Grundschulbereich nachzukommen und die Parallelität der Systeme Schule – Hort aufzuheben, wurde die aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schul- und Sozialbehörde gebildete Projektgruppe „Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen“

**Schwerpunkt auf
offenem
Organisationsmodell**

ins Leben gerufen.¹⁶ Das ursprünglich für Primarschulen erarbeitete und nach dem Volksentscheid auf Grundschulen anzuwendende Konzept „Verlässliche Betreuung an Primarschulen“ sieht eine enge Zusammenarbeit zwischen der Schule und einem Hortträger an dem jeweiligen Schulstandort vor, das sowohl die Schul- als auch die Ferienzeit umfasst.¹⁷ Bereits im Schuljahr 2010/11 wird an sieben Modellstandorten diese neue Form der offenen Ganztagschule erprobt, mit dem Schuljahr 2011/12 sollen 15 weitere Modellstandorte hinzukommen.¹⁸ Ein weiterer Ausbau wird derzeit geprüft.

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Gastschüler

Als Gastschüler an allgemeinbildenden Schulen werden in der hamburgischen Schulstatistik solche Schülerinnen und Schüler gezählt, deren Wohnsitz nicht in Hamburg ist.

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 Einrichtung haben im Hinblick auf Lehrpläne, Bildungsziel bzw. Qualifikationsniveau einen eigenständigen Charakter. Außenstellen einer Schule, die als Filialen oder Dependancen räumlich in einer anderen Einrichtung untergebracht sind, zählen nicht als Schulen (vgl. KMK, Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2008 (2)).

Ersatzschulen (Schulen in freier Trägerschaft)

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 Erziehungsauftrags der Schulen mit (vgl. Hamburgisches Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft (HmbSfTG)).

16 Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). 2010. Ganztägige Bildung und verlässliche Betreuung am Standort Schule. Hamburg macht Schule 3/2010. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/2585312/data/hms-3-2010.pdf> [28.02.2011].

17 Verlässliche Betreuung an Primarschulen. Bericht der Projektgruppe vom 30. April 2009. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/1423604/data/endbericht.pdf> [28.02.2011].

18 <http://www.hamburg.de/offene-ganztagsgrundschule/2761104/offene-ganztagsgrundschulen.html> [28.02.2011].



Übergänge und Wechsel im allgemeinbildenden Schulsystem

Übergänge im allgemeinbildenden Schulsystem sind spätestens seit den PISA-Studien besonders in den Blick gerückt. Maaz et al. (2009) sehen in ihnen „Gelenkstellen von Bildungsverläufen“ und bezeichnen sie als „entscheidende(n) Faktor für die Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheiten“¹. Verschiedene Studien belegen periodisch, dass die Bildungsbeteiligung in Deutschland stark an die soziale Herkunft gekoppelt ist, obwohl mit der Möglichkeit von Wechseln zwischen weiterführenden Schulformen die Möglichkeit gegeben ist, vorherige Laufbahnentscheidungen nachträglich zu korrigieren, und so theoretisch eine Durchlässigkeit gewährleistet ist.²

In diesem Kapitel werden die Übergänge und Wechsel im allgemeinbildenden Schulsystem in Hamburg dargestellt. Dies interessiert vor allem vor dem Hintergrund der Schulstrukturreform. Um steuerungsrelevante Auswirkungen dieser Reform aufzuzeigen, sind folgende Fragestellungen für die künftige Bildungsberichterstattung maßgeblich: Wird die Vermeidung von Klassenwiederholungen umgesetzt? Wie gestalten sich die Schulformwechsel? Welche Besonderheiten ergeben sich bei Übergängen und Wechseln für unterschiedliche Personengruppen im Vergleich zu den Vorjahren?

Die Darstellung der Übergänge und Wechsel wird ohne Unterscheidung von staatlichen Schulen und Schulen in freier Trägerschaft vorgenommen, um so das Gesamtsystem abzubilden. Dabei werden nach Möglichkeit die Daten für das Schuljahr 2010/11 aufbereitet; in einzelnen Fällen muss jedoch auf Daten des Schuljahres 2009/10 zurückgegriffen werden.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über den Eintritt in die Schule gegeben, der für viele Kinder in Hamburg mit der Einschulung in eine Vorschulklasse an einer Grundschule beginnt. Jungen sind in diesen Klassen leicht überrepräsentiert (1). Beim Eintritt in die Grundschule zeigt sich u. a., dass wie in den Vorjahren – im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt – in Hamburg vergleichsweise viele Kinder vorzeitig eingeschult werden (2). Nach der Umstellung auf die zweigliedrige Schulstruktur interessiert beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I vor allem, wie sich die Schülerinnen und Schüler auf die Stadtteilschule und das Gymnasium verteilen. Es zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufiger an Stadtteilschulen wechseln als an Gymnasien (3). In der Vergangenheit waren Schulformwechsel eher „Abstiege“ als „Aufstiege“, d. h. es wechselten mehr Schülerinnen und Schüler vom Gymnasium in eine andere Schulform als umgekehrt. Da seit dem Schuljahr 2010/11 an den beiden weiterführenden Schulen das Abitur erworben werden kann, ist zu fragen, ob Schulformwechsel zukünftig abnehmen werden, wie groß der Anteil der Schulformwechsler beim Übergang in die siebte Jahrgangsstufe sein wird und ob es aufgrund der Reform der gym-

1 Maaz, K. et al. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12, 11-46.

2 Klieme, E. et al. (Hrsg.) (2010). PISA 2009, Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann; Schnitzer, K. et al. (1998). Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland – 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

nasialen Oberstufe (vgl. C7) gehäuft zu Wechseln nach der 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums in die 11. Jahrgangsstufe einer Stadtteilschule kommen wird. Nach der Reform des § 12 HmbSG (Inklusion) geraten außerdem die Wechsel von und zu Sonderschulen in den Fokus. Dabei folgt die Anzahl der Wechsel vorerst dem Trend der vergangenen Jahre (4). Klassenwiederholungen sollen seit dem Schuljahr 2010/11 in Hamburg nur noch in begründeten Ausnahmefällen erfolgen. Ansonsten greift das Konzept „Fördern statt Wiederholen“ (5). Als weiterer Übergang wird abschließend der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II betrachtet. Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis © in der Sekundarstufe II zeigt deutlich, dass diese häufig Schulen der Erwachsenenbildung und Stadtteilschulen besuchen. Dagegen ist ihr Anteil an Gymnasien vergleichsweise gering (6).

1 Eintritt in die Vorschule

In der Vergangenheit wurden die an eine Grundschule angegliederten Vorschulklassen vor allem für Kinder eingerichtet, die in ihrer geistigen, seelischen, körperlichen oder sprachlichen Entwicklung³ Förderbedarf aufwiesen. Seit einigen Jahren steigt die Nachfrage nach einem Vorschulplatz auch bei Eltern, deren Kinder keinen entsprechenden Förderbedarf aufweisen.

Im Schuljahr 2010/11 besuchen von den insgesamt 15.140 Kindern im vorschulfähigen Alter 7.258 (48%) Kinder eine Vorschulklasse (inkl. Vorschulklassen an Sonderschulen).⁴ Die Anzahl der Kinder in Vorschulen stieg in den letzten Jahren stetig an. Diese Entwicklung setzt sich auch im Schuljahr 2010/11 fort. Für das Schuljahr 2011/12 wurden 8.030 Kinder angemeldet. Dafür werden 392 Vorschulklassen eingerichtet, das sind 43 mehr als im laufenden Schuljahr 2010/11.⁵

In **Tabelle C2.1-1** ist die Zahl der Vorschülerinnen und Vorschüler der letzten Schuljahre zusammengestellt und nach weiteren Merkmalen differenziert. Von den Kindern, die voraussichtlich im Schuljahr 2011/12 eingeschult werden, wurde im Rahmen der Vorstellung der Viereinhalbjährigen bei 1.285 ein „ausgeprägter Sprachförderbedarf“ festgestellt (vgl. C4-II). Von diesen Kindern, die gemäß § 28a HmbSG verpflichtend an Sprachfördermaßnahmen entweder in Vorschulklassen oder Kindertagesstätten teilnehmen, besuchen 1.068 (83%) im Schuljahr 2010/11 eine Vorschulklasse und 217 auf Antrag eine Kindertagesstätte. Die verpflichtende Sprachförderung erfolgt somit zum größten Teil in den Vorschulklassen.

Überwiegend wird die Vorschule von den Kindern besucht, die auch im jeweils folgenden Schuljahr regelhaft eingeschult werden. Nur elf Prozent der Kinder (769) besuchen Vorschulen vorzeitig – sie zählen, werden sie im Folgejahr eingeschult, zu den vorzeitig eingeschulten © Kindern. Dieser Anteil ist seit 2006 nicht angestiegen und bewegt sich seitdem im Mittel bei zwölf Prozent.

3 Kinder mit Sprachförderbedarf sind nach § 28a HmbSG „verpflichtet, in dem Schuljahr vor Beginn ihrer Schulpflicht eine Vorschulklasse zu besuchen und an zusätzlichen schulischen Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen“. Genaueres wird in Kapitel C4-II berichtet.

4 Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2011). Drucksache 20/83. Vergaberichtlinien von Vorschulplätzen. Verfügbar unter <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [07.04.2011].

5 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (07.04.2011). Pressemitteilung. Trotz Anmelderekord: Jedes Kind erhält einen Vorschulplatz. Verfügbar unter <http://www.hamburg.de/bsb-pressemitteilungen/nof/2851872/2011-04-07-bsb-anmelderekord.html> [12.04.2011].

Tab. C2.1-1: Vorschülerinnen und Vorschüler in allgemeinen Schulen in den Schuljahren 2006/07 bis 2010/11 getrennt nach ausgeprägtem Sprachförderbedarf, vorzeitiger Einschulung in die Vorschule, Geschlecht und Migrationshinweis* (in %)

Schuljahr	Insgesamt Anzahl	Davon			
		Mit vorschulischer Sprachförderung in %	Vorzeitig** eingeschulte Kinder in %	Männlich in %	Mit Migrationshinweis in %
2006/07	5.788	13	13	53	32
2007/08	6.468	17	14	52	37
2008/09	6.425	17	12	51	37
2009/10	6.917	15	12	52	31
2010/11	7.172	15	11	52	32

* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal Migrationshinweis © berichtet. Der Anteil der 5- bis unter 15- Jährigen mit Migrationshintergrund © liegt laut Mikrozensus bei 48,94 Prozent.

** Als vorzeitig eingeschult werden hier die Kinder bezeichnet, die mehr als ein Jahr vor dem regelhaften Grundschuleintritt in die Vorschule eingeschult werden.

Quelle: Herbststatistiken 2006 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Betrachtet man die Geschlechterverteilung, so zeigt sich, dass Jungen und Mädchen etwa gleich häufig Vorschulklassen besuchen. Dagegen finden sich Unterschiede, wenn nach einem Migrationshinweis © bei den Kindern differenziert wird: Der Anteil der Kinder mit Migrationshinweis ist seit dem Schuljahr 2007/08 rückläufig und beträgt im Schuljahr 2010/11 nur noch ca. ein Drittel (32%; im Schuljahr 2007/08: 37%). Damit nähert er sich dem durchschnittlichen Anteil von rund einem Viertel in der gesamten Schülerschaft an.

Zu beachten ist dabei, dass das eng gefasste Merkmal „Migrationshinweis“ © keine Auskunft über die Zahl an Schülerinnen und Schülern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte gibt, da Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen. Folgt man den Ergebnissen der Mikrozensususerhebung, so ist davon auszugehen, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund © deutlich höher liegt.

Anteil von Kindern mit Migrationshinweis in Vorschulklassen rückläufig

2 Eintritt in die Schule

2.1 Vorzeitige und verspätete Einschulung

Die erste Gelenkstelle in Bildungsbiographien ist der Zeitpunkt der Einschulung.⁶ Dabei zeigt sich, dass Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien oder aus Familien mit einem Migrationshinweis vergleichsweise spät eingeschult werden, während Kinder aus sozial besser gestellten Familien den größeren Teil an den vorzeitig eingeschulten Kindern bilden.⁷ Insgesamt ist es in den vergangenen Jahren in Deutschland aufgrund verschiedener bildungspolitischer Maßnahmen gelungen, den Anteil der regelhaft eingeschulten Kinder zu erhöhen. Nachdem sich ab dem Jahr 2002 ein scheinbarer Trend hin zu mehr vorzeitigen und weniger verspäteten Einschulungen © abzeichnete, kehrte sich dieser ab ca. 2006 im Zusammenhang

6 Maaz, K. et al. (2006). Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag.

7 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann.

Anteil der vorzeitig
Eingeschul-
ten konstant über
Bundesdurchschnitt

mit der Vorverlegung der Schulpflicht in einigen Ländern wieder ins Gegenteil um. In Hamburg wurde der Beginn der Schulpflicht nicht geändert, der Stichtag zur Einschulung ist unverändert der 30. Juni.

Der Anteil vorzeitig eingeschulter Kinder an allgemeinen Schulen lag in Hamburg in den Schuljahren 2006/07 bis 2009/10 zwischen 12 und 14 Prozent und damit deutlich über dem Durchschnitt von acht Prozent im Jahr 2008 der Länder mit identischer Stichtagsregelung. Der Anteil verspätet eingeschulter Kinder hat sich über die Jahre kaum verändert und lag in Hamburg im Schuljahr 2009/10 bei zwei Prozent. Auch im Jahr 2008 war dieser Anteil in Hamburg deutlich geringer als der Anteil verspätet eingeschulter Kinder in Ländern mit identischer Stichtagsregelung (durchschnittlich 5 %).

Bei Einschulung kein
Altersunterschied
zwischen Kindern mit
und ohne Migrations-
hinweis

Das mittlere Einschulungsalter in den Schuljahren 2006/07 bis 2009/10 lag in Hamburg unverändert bei sechs Jahren und sechs Monaten (**Tab. C2.1-Anhang**). Das Alter der vorzeitig eingeschulter Kinder schwankte im Durchschnitt zwischen 5 Jahren und 6 bzw. 9 Monaten, das der verspätet eingeschulter Kinder nur leicht zwischen 7 Jahren und 3 bzw. 4 Monaten. Dabei waren entgegen der eingangs formulierten Annahmen keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshinweis © feststellbar. Mädchen wurden häufiger vorzeitig und seltener verspätet eingeschult als Jungen. So lag der Anteil der Mädchen an den vorzeitigen Einschulungen in den beobachteten Jahren zwischen 58 und 62 Prozent, während ihr Anteil bei den verspäteten Einschulungen ca. ein Drittel betrug (zwischen 33 und 36 %). Dies entspricht der im Hamburger Bildungsbericht 2009 sowie der für Deutschland berichteten Tendenz. Die Verteilung der vorzeitigen, regelhaften und verspäteten Einschulungen ist in Hamburg entgegen der für Deutschland berichteten Verteilung weiterhin konstant. Aktuelle Daten für das Schuljahr 2010/11 in Hamburg lagen zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Kapitels nicht vor.

2.2 Einschulung in Grund- und Sonderschulen

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ist Deutschland die Verpflichtung eingegangen, ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten.⁸ Das im Oktober 2009 verabschiedete neue Hamburger Schulgesetz sieht deshalb vor, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ab dem Schuljahr 2010/11 ein Recht darauf haben, allgemeine Schulen © zu besuchen und zusammen mit Kindern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet zu werden.⁹

Anteil der an Sonder-
schulen eingeschul-
ten Kinder bleibt
konstant, allerdings
häufiger Jungen und
Schüler mit
Migrationshinweis

In den vergangenen Jahren lag der Anteil der Kinder, die in die 1. Jahrgangsstufe einer Sonderschule eingeschult wurden, im Mittel bei 3,2 Prozent. Gut zwei Drittel der an Sonderschulen eingeschulter Kinder waren männlich. Darüber hinaus hatte ein größerer Teil dieser Kinder einen Migrationshinweis © als an Grundschulen. Trotz der Änderung des Schulgesetzes hat sich der Anteil der Kinder, die im Schuljahr 2010/11 an Sonderschulen eingeschult wurden, mit 3,1 Prozent nicht verändert

8 Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2010). alle inklusive! Die neue UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [13.04.2011].

9 HmbSG (2010). Hamburgisches Schulgesetz in der Fassung vom 21. September 2010. HmbGVBl.2010, 55. Verfügbar unter <http://www.hamburg.de/schulgesetz/64412/start.html> [11.03.2011].

Tab. C2.2-1: Eingeschulte Kinder an Grund- und Sonderschulen sowie insgesamt in den Schuljahren 2008/09 bis 2010/11 getrennt nach Geschlecht und Migrationshinweis* (Anzahl/in %)

Schuljahr	Schulform	Schülerinnen und Schüler		Davon	
		Anzahl	in %	Männlich in %	Mit Migrationshinweis in %
2008/09	Grundschule	14.063	96,9	50,8	26,8
	Sonderschule	452	3,1	67,3	31,4
	Summe	14.515			27,0
2009/10	Grundschule	13.770	96,7	49,8	25,8
	Sonderschule	464	3,3	71,0	30,0
	Summe	14.234			26,0
2010/11	Grundschule	13.688	96,9	50,7	23,7
	Sonderschule	443	3,1	67,5	27,3
	Summe	14.131			23,8

* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal Migrationshinweis © berichtet. Der Anteil der 5- bis unter 15- Jährigen mit Migrationshintergrund © liegt laut Mikrozensus bei 48,94 Prozent.

Erläuterung: Die berichteten Zahlen schließen die Wiederholerinnen und Wiederholer nicht mit ein.

Quelle: Herbststatistiken 2008 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

(Tab. C2.2-1). Gleichzeitig stieg jedoch die Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die an Grundschulen eingeschult wurden; insgesamt stieg die Anzahl der förderbedürftigen Kinder. In den kommenden Jahren wird zu beobachten sein, wie sich der Anteil integrativ beschulter Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf entwickelt.

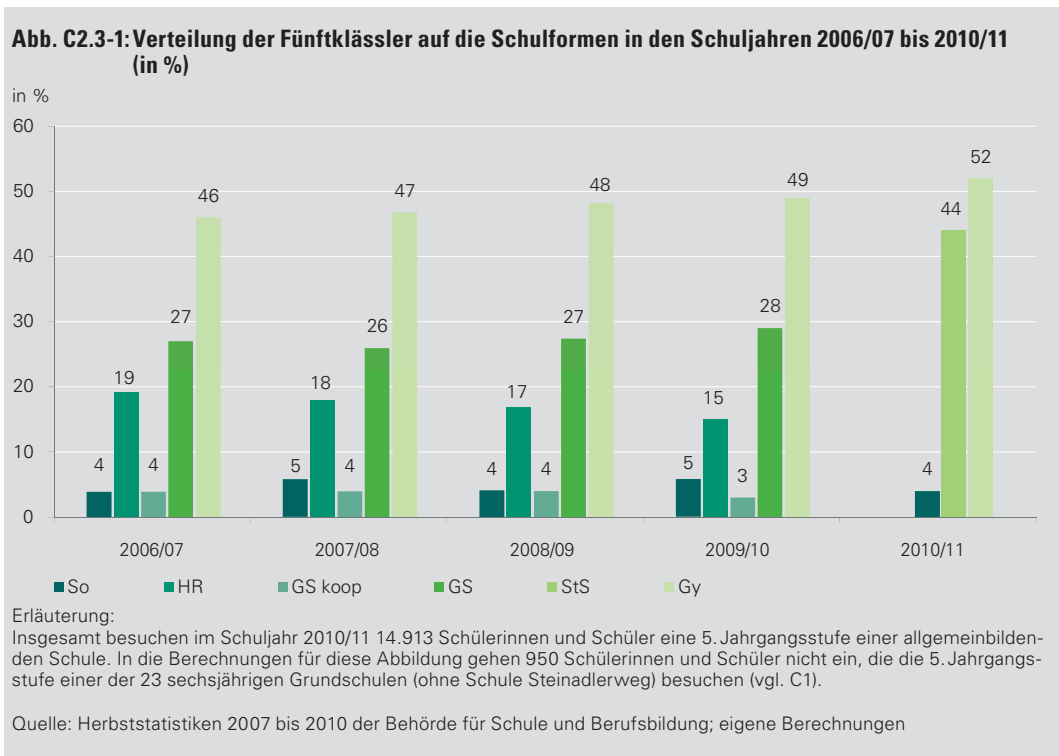
3 Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Eine zweite und mit Blick auf die Sicherstellung von Chancengerechtigkeit zentrale Gelenkstelle im Bildungssystem stellt der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I dar. Deshalb wird im Folgenden betrachtet, wie sich die Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von verschiedenen Merkmalen – Gymnasialempfehlung, Migrationshinweis und Geschlecht – auf die Schulformen verteilen.

3.1 Verteilung der Fünftklässler auf die Schulformen

Ab dem Schuljahr 2010/11 stehen als weiterführende Schulen ab der 5. Jahrgangsstufe die neu eingeführten Stadtteilschulen und Gymnasien (und Sonderschulen) zur Verfügung. An den Stadtteilschulen können alle Bildungsabschlüsse erworben werden. Für diese Umsetzung eines zweigliedrigen Schulsystems in der Sekundarstufe spricht auch die Entwicklung der vergangenen Jahre (Abb. C2.3-1): Die Schulform Hauptschule hat stetig an Attraktivität verloren und wurde im Schuljahr 2009/10 in der 5. Jahrgangsstufe nur noch von 15 Prozent aller Schülerinnen und Schüler angewählt. Gleichzeitig nahm der Anteil der Fünftklässler an den Gymnasien zu. Im Schuljahr 2010/11 besuchen 44 Prozent der Fünftklässler eine Stadtteilschule, 52 Prozent ein Gymnasium und 4 Prozent eine Sonderschule. Betrachtet man zusätzlich die Entwicklung anhand der Anmeldezahlen, so zeigt sich eine Steigerung der Anmeldungen an Stadtteilschulen von 41 Prozent für das Schuljahr 2010/11 auf 46 Prozent für das Schuljahr 2011/12. Mögliche Befürchtungen, dass Gymnasien nach der Schul-

Anteil der Schüler an Gymnasien steigt kaum an



strukturreform überproportional häufiger als bereits in der Vergangenheit angewählt werden, bestätigen sich damit nicht.¹⁰

3.2 Gymnasialempfehlung

Schüler mit Gymnasialempfehlung selten an Stadtteilschulen

Von den 13.369 Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2010/11 die 5. Jahrgangsstufe einer weiterführenden staatlichen allgemeinen Schule besuchten, hatten 5.471 eine Gymnasialempfehlung; das entspricht einem Anteil von 41 Prozent. Im Vergleich zum letzten Bildungsbericht (2008/09: 44 %) ist dies ein leichter Rückgang. Insgesamt haben sechs Prozent der Schülerinnen und Schüler an Stadtteilschulen und 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien eine Gymnasialempfehlung erhalten (Schuljahr 2008/09: 79 %). Schülerinnen und Schüler an Gymnasien verfügen damit, wenn auch leicht rückläufig, überwiegend über eine entsprechende Empfehlung.

Anteil gymnasialempfohlener Schüler an Gymnasien variiert in den Bezirken

Der Anteil gymnasialempfohlener Schüler an Gymnasien unterscheidet sich in den Bezirken (**Tab. C2.3-1**). Während im Bezirk Altona 84 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien eine entsprechende Empfehlung haben, sind es in Harburg 59 Prozent. Betrachtet man einzelne Schulstandorte, so werden die Unterschiede noch deutlicher: Die Anteile an Schülerinnen und Schüler mit gymnasialer Empfehlung variierten im Schuljahr 2009/10 in den Hamburger Gymnasien zwischen knapp 40 und annähernd 100 Prozent.¹¹

10 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (08.02.2011). Pressemitteilung: Gute Anmeldezahlen für Stadtteilschulen und Gymnasien. Verfügbar unter <http://www.hamburg.de/bsb-pressemitteilungen/nofl/2779466/2011-02-08-bsb-anmeldezahlen-sts-gymnasien.html> [11.03.2011].

11 Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2010): Drucksache 19/5179. Abschaffung des Elternwahlrechts (III). Verfügbar unter <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [08.06.2011]

Tab. C2.3-1: Schülerinnen und Schüler in der 5. Jahrgangsstufe mit Gymnasialempfehlung und Migrationshinweis* nach Schulform und Bezirk im Schuljahr 2010/11 (Anzahl/in %)

Bezirk	Gy Anzahl	Davon		StS Anzahl	Davon	
		Mit Gymnasial- empfehlung in %	Davon		Mit Gymnasial- empfehlung in %	Davon
			Mit Migrations- hinweis in %			Mit Migrations- hinweis in %
Mitte	768	64,3	25,3	1.034	2,6	25,9
Altona	1.141	84,2	8,5	776	10,2	7,6
Eimsbüttel	938	76,9	5,0	593	8,1	2,1
Nord	888	76,7	5,4	681	8,4	5,3
Wandsbek	1.972	75,2	8,1	1.492	5,4	5,0
Bergedorf	518	77,0	13,3	594	8,2	2,0
Harburg	513	59,1	11,2	449	4,9	9,1
ohne Angabe	87	70,1	4,9	107	6,5	-
Insgesamt HH	6.825**	74,8	9,6	5.726	6,4	6,5

* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal Migrationshinweis © berichtet. Der Anteil der 5- bis unter 15- Jährigen mit Migrationshintergrund © liegt laut Mikrozensus bei 48,94 Prozent.

** Berichtet ist hier der Wohnort der Schülerinnen und Schüler (SuS), nicht der Standort der Schule; für 87 SuS lagen keine Angaben zum Wohnort nach Bezirk vor. Von 339 SuS liegt keine Angabe zur Gymnasialempfehlung vor – diese gehen nicht in die Berechnungen ein.

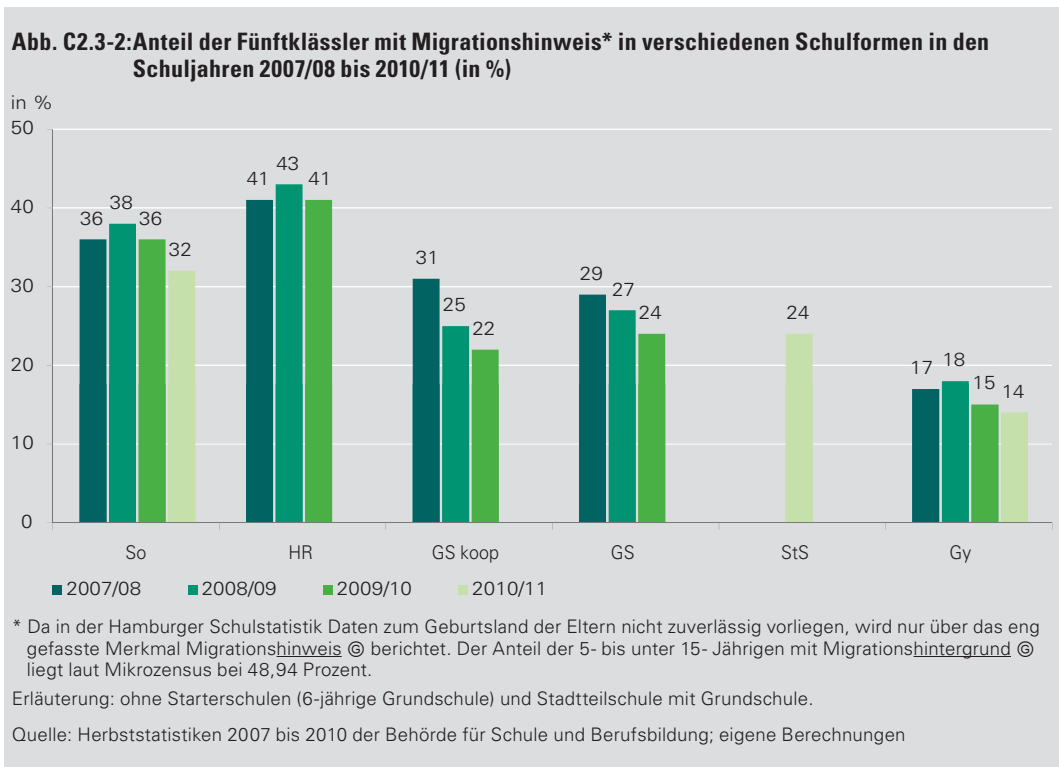
Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Auch der Anteil der Kinder mit einem Migrationshinweis © an den Gymnasialempfohlenen schwankt regional. Im Vergleich zu ihrem durchschnittlichen Anteil an der gesamten Schülerschaft, erhalten sie unterdurchschnittlich häufig eine Gymnasialempfehlung. Durchschnittlich zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlung an Gymnasien haben einen Migrationshinweis. An Stadtteilschulen beträgt ihr Anteil sieben Prozent.

3.3 Migrationshinweis © bei Fünftklässlern in verschiedenen Schulformen

In der Vergangenheit bestätigten sowohl der Nationale Bildungsbericht 2010 als auch der Hamburger Bildungsbericht 2009, dass Kinder mit Migrationshinweis seltener das Gymnasium besuchten und häufiger in niedriger qualifizierenden Schulformen zu finden waren als Kinder ohne Migrationshinweis.¹² In den vergangenen Jahren ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis an der gesamten Schülerschaft mit rund einem Viertel konstant geblieben. Dagegen ist ihr Anteil in den verschiedenen Schulformen sehr unterschiedlich (**Abb. C2.3-2**), und das oben beschriebene Muster gilt auch weiterhin für Hamburg. Dabei ist zu beachten, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ © enger gefasst ist als oftmals übliche Definitionen. Insofern ist davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte deutlich höher liegt. Ab dem Schuljahr 2010/11 kann die Frage nach dem Anteil der Kinder mit einem Migrationshinweis in niedriger qualifizierenden Schulformen nicht mehr gestellt werden, da das Abitur

¹² Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann.
Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2009). Bildungsbericht Hamburg 2009.
Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring.



zukünftig sowohl an der Stadtteilschule als auch am Gymnasium erworben werden kann. Vielmehr ist zu betrachten, ob sich Unterschiede in der Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshinweis auf die beiden Schulformen Stadtteilschule und Gymnasium feststellen lassen.

Schüler mit Migrationshinweis häufiger an Stadtteilschulen als an Gymnasien

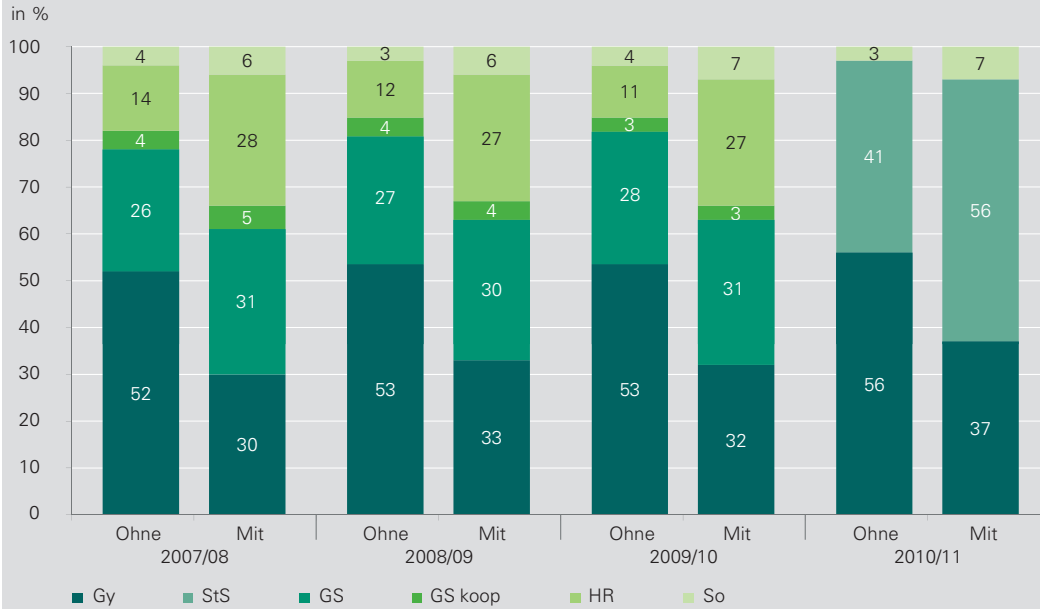
In **Abbildung C2.3-3** ist zu erkennen, dass im Schuljahr 2010/11 von allen Fünftklässlern ohne Migrationshinweis 56 Prozent ein Gymnasium und 41 Prozent eine Stadtteilschule besuchen. Bei den Fünftklässlern mit Migrationshinweis ist die Verteilung auf die Schulformen umgekehrt: Nur 37 Prozent dieser Schülergruppe besuchen ein Gymnasium und 56 Prozent eine Stadtteilschule.

3.4 Geschlechterverteilung der Fünftklässler in verschiedenen Schulformen

Jungen an Sonderschulen in Jgs. 5 überrepräsentiert

Gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 war im Schuljahr 2010/11 und auch in den vergangenen Schuljahren männlich (51%). Anhand von **Tabelle C2.3-2** wird jedoch deutlich, dass sich ihr Anteil in den einzelnen Schulformen unterscheidet und sich der Trend der vergangenen Jahre fortsetzt: Jungen sind an Sonderschulen mit 65 Prozent häufiger anzutreffen als Mädchen (vgl. Kapitel C4-I). An Gymnasien und Stadtteilschulen ist das Geschlechterverhältnis dagegen mit einem Anteil der männlichen Schüler von 49 bzw. 53 Prozent ausgeglichen.

Abb. C2.3-3: Anteile von Fünftklässlern mit und ohne Migrationshinweis* in den verschiedenen Schulformen in den Schuljahren von 2007/08 bis 2010/11 (in %)



* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal Migrationshinweis[©] berichtet. Der Anteil der 5- bis unter 15- Jährigen mit Migrationshintergrund[©] liegt laut Mikrozensus bei 48,94 Prozent.

Erläuterung:

ohne = ohne Migrationshinweis, mit = mit Migrationshinweis;
ohne Starterschulen (6-jährige Grundschule) und Stadtteilschule mit Grundschule.

Quelle: Herbststatistiken 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. C2.3-2: Geschlechterverteilung der Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe nach Schulform in den Schuljahren 2007/08 bis 2010/11 (Anzahl/in %)

Schulform	2007/08		2008/09		2009/10		2010/11	
	Insgesamt	Davon	Insgesamt	Davon	Insgesamt	Davon	Insgesamt	Davon
		Anzahl		Männlich in %		Anzahl		Männlich in %
So	706	61,2	637	61,9	705	63,6	594	65,3
HR	2.731	53,1	2.510	52,7	2.233	51,9		
GS koop	623	54,4	626	53,4	522	54,7	6.104*	52,8*
GS	4.340	51,7	4.321	52,2	4.413	51,9		
Gy	7.371	49,4	7.392	49,0	7.402	49,3	7.265	49,3
Insgesamt	15.771	51,4	15.486	51,2	15.275	51,3	13.963	51,4

* Stadtteilschule sowie auslaufende Schulformen (vgl. C1)

Erläuterung:

In die Berechnungen für diese Abbildung gehen 950 Schülerinnen und Schüler nicht ein, die die 5. Jahrgangsstufe einer der 23 Starterschulen (ohne Schule Steinadlerweg) besuchen.

Quelle: Herbststatistiken 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

4 Schulformwechsel innerhalb der Sekundarstufe I

Schulformwechsel
in den Jgs. 7 bis 10
ab Schuljahr 2010/11
nicht mehr
vorgesehen

C
2

Wie im Nationalen Bildungsbericht 2010 dargestellt, ist die Quote der Schulformwechsler \textcircled{M} innerhalb der Sekundarstufe I in Deutschland mit 2,6 Prozent im Vergleich zu den Vorjahren konstant geblieben.¹³ Dabei vollziehen sich die meisten Wechsel von Schulformen mit höher qualifizierenden Abschlüssen zu solchen mit niedriger qualifizierenden Abschlüssen („Abstiege“). Die Möglichkeit von Schulformwechseln wurde in Hamburg zum Schuljahr 2010/11 eingeschränkt. Ab diesem Schuljahr sind Schulformwechsel nur noch nach der Beobachtungsstufe (Jahrgangsstufen 5 und 6 an Gymnasien), nach der Jahrgangsstufe 6 der Starterschulen \textcircled{C} bzw. nach der Jahrgangsstufe 10 an Gymnasien möglich. Dabei ist der Übergang in die Jahrgangsstufe 7 eines Gymnasiums im Anschluss an die Beobachtungsstufe abhängig von den Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Von Stadtteilschulen zu Gymnasien kann ab dem Schuljahr 2011/12 nur noch nach der Jahrgangsstufe 11 gewechselt werden. Da beide Schulformen – Stadtteilschule und Gymnasium – zum Abitur führen, sind Bezeichnungen wie „Abstieg“ und analog „Aufstieg“ ab dem Schuljahr 2010/11 in Hamburg nicht mehr zutreffend. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Kapitels lagen keine qualitätsgesicherten Daten zu Schulformwechslern für das Schuljahr 2010/11 vor, so dass sich die folgenden Ausführungen auf das Schuljahr 2009/10 beziehen.

4.1 Anteile der Schulformen nach der Beobachtungsstufe und Wechsel innerhalb der allgemeinen Schulen

Neben dem Übergang in die Jahrgangsstufe 5 bildet der Übergang in die Jahrgangsstufe 7 einen weiteren wichtigen Zeitpunkt in der schulischen Laufbahn. Bis zum Schuljahr 2009/10 wurde zu diesem Zeitpunkt, also zum Ende der Beobachtungsstufe an Haupt- und Realschulen, kooperativen Gesamtschulen und Gymnasien, noch über die weitere Schullaufbahn entschieden. Künftig wird dies nur noch auf die Beobachtungsstufe an Gymnasien zutreffen. Die oben beschriebenen Wechselmuster spiegeln sich auch in der Entwicklung der Schülerzahlen zwischen der 5. und 7. Jahrgangsstufe wider (**Abb. C2.1-Anhang**). So nahmen die Schülerzahlen an den Haupt- und Realschulen sowie an den Gesamtschulen in den Jahren 2001 bis 2009 von der 5. zur 7. Jahrgangsstufe stets zu, an den Gymnasien dagegen sanken sie. Diese Entwicklung der Hamburger Schülerzahlen sowie die mangelnde Durchlässigkeit des Schulsystems „nach oben“ entsprechen dem bundesweiten Trend. Es bleibt abzuwarten, wie sich diese Zahlen angesichts der veränderten Schulstruktur in Hamburg künftig entwickeln werden.

Auch im Schuljahr
2009/10 mehr
„Abwärtswechsler“
als „Aufwärts-
wechsler“

Ein differenzierteres Bild der Schulformwechsel bietet **Tabelle C2.4-1**. Sie gibt einen Überblick über ausgewählte komplementäre Schulformwechsel von Schülerinnen und Schülern, die in den Schuljahren 2005/06 bis 2009/10 jeweils eine andere Schulform besucht haben als im vorangegangenen Schuljahr. Wie bundesweit dominieren auch in Hamburg „Abstiege“.¹⁴ Diese Wechsel machten im Schuljahr 2009/10 insgesamt 69 Prozent aller Schulformwechsel aus. Dabei nahmen die Wechsel von

¹³ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann.

¹⁴ In Anlehnung an den nationalen Bildungsbericht werden auch die Wechsel von integrierten Gesamtschulen zu Gymnasien und umgekehrt einbezogen, auch wenn beide zum Abitur führen.

Tab. C2.4-1: Ausgewählte Schulformwechsel in den Jahrgangsstufen 6 bis 9 der Schuljahre 2006/07 bis 2009/10 (Anzahl/in %)

Schulformwechsel von → zu	Sj 2006/07		Sj 2007/08		Sj 2008/09		Sj 2009/10	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
BeoH/R → Gy	169	14,7	160	13,6	153	13,7	194	14,0
Gy → BeoH/R	20	1,7	61	5,2	62	5,6	61	4,4
R → Gy	12	1,0	14	1,2	14	1,3	5	0,4
Gy → R	260	22,6	263	22,3	99	8,9	81	5,9
H → Gy	1	0,1	1	0,1	0	0	4	0,3
Gy → H	4	0,3	3	0,3	1	0,1	1	0,1
Gy → HR	-	-	-	-	145	13	231	16,7
H → R	97	8,4	115	9,8	86	7,7	51	3,7
R → H	162	14,1	133	11,3	124	11,1	60	4,3
IHR → Gy	1	0,1	1	0,1	0	0	2	0,1
Gy → IHR	40	3,5	32	2,7	39	3,5	36	2,6
GS → Gy	48	4,2	62	5,3	75	6,7	176	12,7
Gy → GS	337	29,3	332	28,2	318	28,5	480	34,7
Insgesamt aufwärts ↑	328	28,5	353	30,0	328	29,4	432	31,3
Insgesamt abwärts ↓	823	71,5	824	70,0	788	70,6	950	68,7
Schulformwechsel insgesamt	1.151		1.177		1.116		1.382	

Quelle: Herbststatistiken 2006 bis 2009 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

einem Gymnasium an eine Gesamtschule im Vergleich zu den Vorjahren stark zu (35% im Schuljahr 2009/2010 ggü. 29% im Schuljahr 2008/09). Die Zahl der „Aufstiege“ belief sich im Jahr 2009/10 auf 31 Prozent aller Wechsel und liegt damit im Bereich der Vorjahre. Die meisten Wechsel gab es, wie in den vergangenen Jahren, von der Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschulen (14%) an Gymnasien.

4.2 Wechsel von und zu Sonderschulen

Aufgrund der Änderung des § 12 HmbSG (vgl. Kapitel 2.2, A1 und C4-II) sind auch die Wechsel von Sonderschulen zu allgemeinen Schulen und umgekehrt von besonderem Interesse. Ohne eine Differenzierung nach den unterschiedlichen Formen der Sonderschulen sind in **Tabelle C2.4-2** Wechsel von und zu Sonderschulen dargestellt.

Insgesamt wechseln im Schuljahr 2010/11 mit 696 Schülerinnen und Schülern in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 wie in den Vorjahren nur wenige Schülerinnen und Schüler von und zu Sonderschulen. Bezogen auf die Gesamtschülerzahl entspricht dies einem Anteil von 0,46 Prozent (**Tab. C2.2-Anhang**). Von diesen Wechseln findet, ebenfalls wie in den Vorjahren, der überwiegende Teil von allgemeinen Schulen zu Sonderschulen statt (62% bzw. 433 Wechsel). Im Unterschied zu den Vorjahren hat sich dieser Anteil im Schuljahr 2010/11 zugunsten der Wechsel von Sonderschulen zu allgemeinen Schulen verringert (Vorjahr: 77%). Damit deutet sich im ersten Jahr nach der Gesetzesänderung zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Entwicklung in der beabsichtigten Weise an.

Anteil der Wechsel von Sonderschulen zu allgemeinen Schulen gestiegen

Tab. C2.4-2: Wechsel zu Sonderschulen und von Sonderschulen zu allgemeinen Schulen in der Primarstufe (Jgs. 1 bis 4), der Sekundarstufe I (Jgs. 5 bis 10) und insgesamt (Jgs. 1 bis 10) in den Schuljahren 2008/09 bis 2010/11 (Anzahl/in %)

Schuljahr		Schulformwechsel Primarstufe (Jg 1-4)		Schulformwechsel Sek. I (Jg 5-10)*		Schulformwechsel insgesamt (Jg 1-10)	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
2008/09	Von So	48	8	86	15	134	23
	Zu So	177	31	267	46	444	77
	Insgesamt					578	100
2009/10	Von So	57	6	145	16	202	23
	Zu So	332	37	352	40	684	77
	Insgesamt					886	100
2010/11	Von So	72	10	191	27	263	38
	Zu So	188	27	245	35	433	62
	Insgesamt					696	100

* ohne Starterschulen (6-jährige Grundschule)

Erläuterung:

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

Quelle: Herbststatistiken 2008 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

5 Wiederholungen

In Hamburg keine Klassenwiederholungen sondern „Fördern statt Wiederholen“

Da die Erfahrungen der letzten Jahre zeigten, dass das Wiederholen einer Jahrgangsstufe nur in wenigen Fällen einen pädagogischen Nutzen hat und zudem mit erheblichen Kosten verbunden ist, wurden mit der Novellierung des Schulgesetzes auch die gesetzlichen Regelungen für Klassenwiederholungen geändert. § 45 Absatz 1 und 2 HmbSG erlaubt ab dem Schuljahr 2010/11 Klassenwiederholungen zwischen den Jahrgangsstufen 1 und 10 nur noch in begründeten Ausnahmefällen und mit Genehmigung durch die zuständige Behörde. Diese Gesetzesänderung betraf im Schuljahr 2010/11 zunächst die Jahrgangsstufen 3 und 7; sie wächst bis zum Schuljahr 2013/14 auf und gilt ab dann für alle Jahrgangsstufen.

Insgesamt wiederholten 3.320 der insgesamt 161.437 Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen im Schuljahr 2010/11 eine Jahrgangsstufe. Dies entspricht einer Wiederholerquote M von 2,1 Prozent, die etwas niedriger ausfällt als in den Vorjahren (**Tab. C2.5-1**). Jungen wiederholten insgesamt etwas häufiger eine Jahrgangsstufe als Mädchen. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis C an den Wiederholern betrug 28 Prozent. Damit ist ihr Anteil an den Wiederholern im Vergleich zu ihrem Anteil an der Gesamtschülerschaft nur leicht erhöht. Im Vergleich zu den Vorjahren zeichnet sich hier ab, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis nicht mehr überproportional unter den Wiederholern zu finden sind, wobei wiederum berücksichtigt werden muss, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte deutlich höher liegt.

Sowohl im Schuljahr 2010/11 als auch in den Vorjahren variiert die Wiederholerquote zwischen den Schulstufen. In der Primarstufe und Sekundarstufe I liegt sie bei rund zwei Prozent; in der Sekundarstufe II fällt sie mit rund vier Prozent vergleichsweise höher aus (**Abb. C2.2-Anhang**). Auch zwischen den Schulformen und Jahr-

Tab. C2.5-1: Schülerinnen und Schüler sowie Wiederholer in den allgemeinen Schulen nach Geschlecht und Migrationshinweis* in den Schuljahren 2007/08 bis 2010/11 (Anzahl/in %)

Schuljahr	SuS Insg.	Davon											
		Männlich		Mit Mig		Wiederholer		Davon					
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Männlich	Mit Mig	Anzahl	in %		
2007/08	164.712	82.314	50,0	42.691	25,9	4.178	2,5	2.285	54,7	1.468	35,1	755	51,4
2008/09	164.645	82.161	49,9	42.318	25,7	3.647	2,2	1.996	54,7	1.236	33,9	673	54,4
2009/10	164.999	82.339	49,9	41.260	25,0	4.497	2,7	2.442	54,3	1.347	30,0	750	55,7
2010/11	161.437	80.934	50,1	39.642	24,6	3.320	2,1	1.812	54,6	940	28,3	507	53,9

* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal Migrationshinweis[©] berichtet. Der Anteil der 5- bis unter 15- Jährigen mit Migrationshintergrund[©] liegt laut Mikrozensus bei 48,94 Prozent.

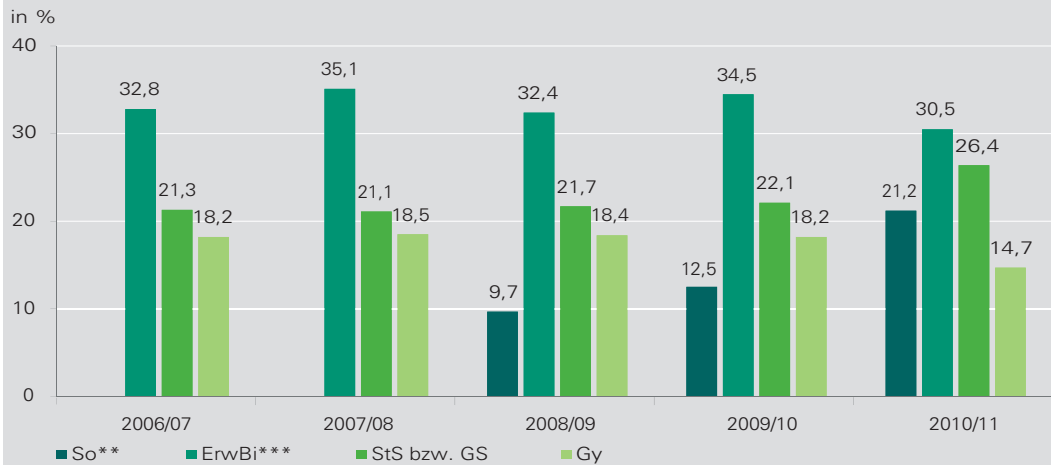
Quelle: Herbststatistiken 2008 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

gangsstufen differiert sie im Schuljahr 2010/11: In der Jahrgangsstufe 10 liegt sie an den Stadtteilschulen bei 6,7 Prozent, an Gymnasien ist sie in der Jahrgangsstufe 11 mit 7,1 Prozent am höchsten (**Tab. C2.3-Anhang**). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass keine Angaben über den Grund der Wiederholung vorliegen. Denkbar ist hier beispielsweise ein einjähriger Auslandsaufenthalt und in diesem Zusammenhang eine Beurlaubung, da Schülerinnen und Schüler während einer einjährigen Beurlaubung in der Schulstatistik als Wiederholer erfasst werden. Im Schuljahr 2010/11 ließen sich im Jahrgang 11 der Stadtteilschulen und Gymnasien viele Schülerinnen und Schüler ganzjährig beurlauben. Mit 233 Schülerinnen und Schülern ist ihre Anzahl an Gymnasien besonders hoch (**Tab. C2.4-Anhang**). Diese 233 Schülerinnen und Schüler entsprechen 54 Prozent der Wiederholer in dieser Jahrgangsstufe an Gymnasien. Bei Nichtberücksichtigung dieser wegen Beurlaubung (irrtümlich) als Wiederholer gezählten Schülerinnen und Schüler reduziert sich die Wiederholerquote für diese Gruppe auf 3,4 Prozent.

6 Übergang in die Sekundarstufe II

Im Anschluss an die Jahrgangsstufen 9 oder 10 der allgemeinbildenden Schulen ist ein Wechsel in die Sekundarstufe II einer allgemeinbildenden Schule, in eine berufliche Ausbildung oder direkt in den Arbeitsmarkt möglich. Die Sekundarstufe II beginnt an den achtstufigen Gymnasien mit der Jahrgangsstufe 10, an allen anderen allgemeinbildenden Schulen mit der Jahrgangsstufe 11. Insgesamt sind 10.539 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2010/11 in Hamburg in die Sekundarstufe II übergegangen, davon 5.620 in die 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums und 4.355 in die 10. Jahrgangsstufe einer Stadtteilschule. Insgesamt wird überwiegend die Sekundarstufe II an einem Gymnasium besucht (60%; **Tab. C2.5-Anhang**). Die Sekundarstufe II der Stadtteilschulen besuchen 35 Prozent der Schülerinnen und Schüler.

Der Blick auf die Bildungsbeteiligung unterschiedlicher Personengruppen zeigte bislang häufig, dass Jugendliche aus sozioökonomisch schwachen Familien und Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener die Sekundarstufe II besuchen als Jugendliche aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status oder ohne Migra-

Abb. C2.6-1: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis* in der Sekundarstufe II in den Schulformen in den Schuljahren 2006/07 bis 2010/11 (in %)


* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal Migrationshinweis © berichtet. Der Anteil der 5- bis unter 15- Jährigen mit Migrationshintergrund © liegt laut Mikrozensus bei 48,94 Prozent.

** Hierbei handelt es sich um die Schülerinnen und Schüler der Höheren Handelsschule des Bildungszentrums für Blinde und Sehbehinderte

*** Hierbei handelt es sich um Schülerinnen und Schüler der Abendschule St. Georg, Abendschule Vor dem Holstentor, Hansa-Kolleg, Privates Abendgymnasium Brecht, Studienkolleg für ausländische Studierende

Erläuterung:

Für die Schuljahre 2006/07 und 2007/08 sind keine Daten bzgl. Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis an Sonderschulen verfügbar

Quelle: Herbststatistiken 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

tionshintergrund.¹⁵ Zur Betrachtung der Situation in Hamburg wird im Folgenden das Merkmal Migrationshinweis © herangezogen. Daten zur sozioökonomischen Lage der Schülerfamilien liegen in der amtlichen Schulstatistik nicht vor.

Einen Migrationshinweis weisen 19 Prozent der Jugendlichen in der Sekundarstufe II auf (5.322 Schülerinnen und Schüler). Damit ist ihr Anteil etwas geringer als an der Gesamtschülerschaft (vgl. **Tab. C2.5-1**). Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulformen in **Abbildung C2.6-1** zeigt, dass in den Schulen der Erwachsenenbildung mit 30,5 Prozent der höchste Anteil von Jugendlichen mit Migrationshinweis in der Sekundarstufe II zu verzeichnen ist. Ihr Anteil liegt an Stadtteilschulen bei 26 Prozent, an Gymnasien dagegen bei lediglich 15 Prozent. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für die vergangenen Jahre, wobei wiederum darauf hinzuweisen ist, dass mit dem Merkmal „Migrationshinweis“ der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte generell deutlich unterschätzt wird.

Bei Betrachtung der Anteile der Jugendlichen mit Migrationshinweis in den einzelnen Jahrgangsstufen sind deutliche Unterschiede sowohl zwischen den Jahrgangsstufen als auch zwischen den Schulformen erkennbar (**Tab. C2.5-Anhang**). So variiert der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshinweis zwischen den Jahrgangs-

Jugendliche mit Migrationshinweis vermehrt in der Sek II der Erwachsenenbildung, seltener im Gymnasium

¹⁵ Nold, D. (2010). Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008 – Ergebnisse des Mikrozensus. Verfügbar unter http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/StatusSchueler_22010.property=file.pdf [11.03.2011].

stufen in den Gymnasien im Gegensatz zu den anderen Schulformen kaum. In letzteren fällt gerade der Rückgang des Anteils der Schülerschaft mit Migrationshinweis vom ersten zum dritten Semester bzw. von der 12. zur 13. Jahrgangsstufe deutlich auf (an Schulen der Erwachsenenbildung von 40 % auf 16 %, an der Stadtteilschule von 27 % auf 19 %). Möglicherweise ist dieses Muster im Zusammenhang mit dem Erwerb der Fachhochschulreife zu sehen.

M Methodische Erläuterungen

Vorzeitige und verspätete Einschulungen

Als vorzeitige Einschulungen werden die Kinder gezählt, die im Einschulungsjahr nach dem landesspezifischen Stichtag (Hamburg: 30.06.) das 6. Lebensjahr vollenden. Eingeschulte, die im Vorjahr vor dem jeweiligen Stichtag geboren wurden, werden im Einschulungsjahr als verspätete Einschulungen geführt. Um Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werden nur die Werte der Länder der Bundesrepublik mit herkömmlicher Stichtagsregelung (30.06.) einbezogen. Das Einschulungsalter wird in Bezug auf den Stichtag 01.08. eines Schuljahres (Schuljahresbeginn) berechnet.

Schulformwechsel

Als Schulformwechsel 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 Schulformwechsler berichtet, bei denen eine Aussage über die Tendenz des Schulformwechsels möglich ist.

Wiederholer, Wiederholerquote

Als „Wiederholer“ werden in der Statistik der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung diejenigen Schülerinnen und Schüler erfasst, die im vorangegangenen und im aktuellen Schuljahr dieselbe Jahrgangsstufe besuchten, auch wenn dies in einer anderen Schulform (auch Sonderschule) der Fall war und diese Schülerinnen und Schüler somit gleichzeitig auch Schulformwechsler waren. Die Wiederholerquote entspricht dem Anteil der Wiederholer bezogen auf die Gesamtschülerzahl in der betrachteten Jahrgangsstufe. Es liegen keine Angaben über den jeweiligen Grund der Wiederholung vor. Nach KMK-Definition erfolgt der Nachweis der Wiederholerinnen und Wiederholer nicht für die Schulart Freie Walddorfschule und Förderschule. Bei den Wiederholern der ersten beiden Jahrgangsstufen ist zu bedenken, dass einige Grundschulen in Hamburg eine flexible Eingangsphase eingeführt haben. In der Schulstatistik werden die Schülerinnen und Schüler der flexiblen Eingangsphase ihren Schulbesuchsjahren gemäß der 1. und 2. Jahrgangsstufe zugeordnet. Schülerinnen und Schüler im 3. Schulbesuchsjahr werden erneut der 2. Jahrgangsstufe zugeordnet, aber nicht als Wiederholer gezählt.¹⁶


¹⁶ KMK (2008). Definitionenkatalog zur Schulstatistik. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2008_2_m_Anlagen.pdf [12.04.2011].

Zentrale Aufgabe der Schule ist die Erteilung von Unterricht. Dabei werden die organisatorischen Rahmenbedingungen der Unterrichtserteilung zu entscheidenden Teilen von den Kultusministerien der Länder vorgegeben. So wird beispielsweise festgelegt, wie viele Lehrerstellen einer Schule und Schulform zur Verfügung gestellt werden, wie groß oder klein eine Klasse maximal sein soll 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 Größe nicht in den Blick: nämlich 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 pro Schüler“), diese aber wenig unterrichten zu lassen (Verhältnis „Unterricht pro Lehrer“). Genauso gut können auch weniger Lehrer beschäftigt werden, wenn zugleich mehr Unterricht pro Lehrkraft erteilt wird. Beide Strategien führen möglicherweise zur selben erteilten Unterrichtsmenge. Eine weitere Stellgröße ist die Klassengröße. Je größer eine Klasse ist (Verhältnis „Schüler pro Klasse“), desto weniger Lehrer müssen theoretisch beschäftigt werden, um dieselbe Menge an Unterrichtsstunden pro Klasse (Verhältnis „Unterricht pro Klasse“) bereit zu stellen. 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 pro Schüler“). Wichtig: Zur Interpretation der Relationen siehe die methodischen Erläuterungen  am Ende des Kapitels.

**Komplexere
Zusammenschau
der Stellgrößen
notwendig**

Deutlich wird, dass es sich bei den genannten Relationen um Stellgrößen handelt, die bei unterschiedlicher Ausprägung zu unterschiedlichen Strategien in der Unterrichtsversorgung führen können. Nur mit Blick auf alle Stellgrößen zugleich lassen sich diese unterschiedlichen Strategien erkennen und miteinander vergleichen. Wie schon im Bildungsbericht 2009 soll im Folgenden ein solcher Vergleich von Strategien der Unterrichtsversorgung vorgenommen werden. Dabei wird zunächst noch einmal knapp in die vernetzte Betrachtung der genannten Relationen „Lehrer pro Schüler“, „Unterricht pro Lehrer“, „Schüler pro Klassen“ sowie „Unterricht pro Schüler“ eingeführt (1). Dann werden die Strategien der Unterrichtsversorgung für verschiedenen Schulstufen und -formen im Ländervergleich dargestellt, wobei zusätzlich die monetäre Komponente „Ausgaben pro Schüler“ betrachtet wird (2). Abschließend erfolgt eine Betrachtung der Strategien der Unterrichtsversorgungen im Vergleich zusammengefasster Schulformen innerhalb Hamburgs in der Zeitreihe (3).

1 Strategien der Unterrichtsversorgung: Methodische Einführung

Wie bereits beschrieben gibt es sehr unterschiedliche Strategien, Schülerinnen und Schülern eine bestimmte Menge an Unterricht zukommen zu lassen. Soll eine möglichst hohe Zahl an erteilten Unterrichtsstunden pro Schüler erzielt werden, so lässt sich dies darüber erreichen, dass bei gleichem Stundendeputat mehr Lehrerinnen und Lehrer eingestellt werden (hohe Lehrer-pro-Schüler-Relation). Eine zweite Möglichkeit ist, dass die vorhandenen Lehrkräfte mehr Unterrichtsstunden erteilen (hohe Unterricht-pro-Lehrer-Relation). Eine dritte Strategie wäre es, bei gleicher Stundentafel und gleichem Lehrdeputat kleinere Klassen einzurichten (niedrige Schüler-pro-Klasse-Relation), denn je weniger Schülerinnen und Schüler in einer Klasse sind, desto größer ist der (rechnerische) „Lehreranteil“, der ihnen jeweils zugutekommt.

Im Fokus des Vergleichs verschiedener Strategien der Unterrichtsversorgung steht also zunächst das Ergebnis: Wie viel Unterricht kommt tatsächlich beim Schüler an? Da es aber, wie gezeigt, sehr unterschiedliche Wege gibt, zu diesem Ergebnis zu gelangen, müssen zusätzlich die Antworten auf folgende Fragen miteinander verglichen werden:

- 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)?

Im Bildungsbericht 2009 (S. 135ff.) wurden die methodisch-mathematischen Hintergründe einer Verknüpfung der Relationen „Lehrer pro Schüler“, „Unterricht pro Lehrer“ und „Schüler pro Klasse“ ausführlich erläutert. Zu beachten ist dabei, dass es sich jeweils um rechnerische Größen handelt. So werden alle Lehrerinnen und Lehrer mit Teilzeitstelle in „Vollzeitlehreereinheiten“ umgerechnet; und die Relation „Unterricht pro Schüler“ ist ein theoretischer Wert, der angibt, wie viele Unterrichtsstunden jeder Schüler pro Woche erhielte, wenn die Lehrkräfte Einzelunterricht erteilen würden. Außerdem geht in die Relation U/L (wöchentlich erteilte Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrer-Einheit) eine Unterrichtsstundenzahl ein, die im Regelfall kleiner ist, als die tatsächliche Unterrichtsverpflichtung einer „normalen“ Lehrkraft. Dies liegt daran, dass in dem Rechenmodell als Unterrichtsstunden nur der wirklich erteilte Unterricht („Nettowert“) gezählt wird, in die Vollzeitlehreereinheiten gehen jedoch alle Lehrkräfte ein – also z.B. auch Schulleitungen und Koordinatoren mit ihrem ermäßigten Unterrichtsdeputat. Zusammengefasst: Die Größe U/L (erteilte Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehreereinheit) gibt NICHT die Anzahl der geleisteten Unterrichtsstunden pro Lehrkraft wieder. Die Größe der Vollzeitlehreereinheiten beinhaltet u.a. Stellenanteile von Schulleitungen und Funktionsträgern, die nur wenig unterrichten, Anrechnungs- und Ermäßigungstatbestände sowie Stellen der Vertretungsreserve und langfristig mit Bezügen Abwesende. Es werden also alle bezahlten Lehrkräfte gezählt (Bruttozählung), die Größe der erteilten Unterrichtsstunden hingegen beschreibt nur die wirklich zu erteilenden Unterrichtsstunden (Nettozählung), deshalb ist die Relation U/L immer kleiner als die durchschnittlich von einer Lehrkraft tatsächlich erteilten Unterrichtsstunden.

Da jedoch die Grunddaten \textcircled{M} zu „Schülern, Klassen, Lehrern und erteilten Unterrichtsstunden“ für alle Länder der Bundesrepublik in gleicher Weise berechnet und in Relation \textcircled{M} gesetzt werden, ist ein bundesweiter Vergleich der „Strategien der


Unterrichtsversorgung“ möglich und lässt fundierte Aussagen über die jeweiligen Organisationsmuster der Länder zu.

Wie bereits im Bildungsbericht 2009 werden als Lesehilfe in **Abbildung C3.1-1** Strategien der Unterrichtsversorgung zweier fiktiver Länder A und B vorgestellt. Die Grunddaten (Schüler, Klassen, Lehrer, erteilte Unterrichtsstunden) und die Relationen (Lehrer/Schüler, Unterricht/Lehrer, Schüler/Klasse sowie das Ergebnis Unterricht/Schüler) finden sich in der **Tabelle C3.1-1**, sie werden in der **Abbildung C3.1-1** veranschaulicht. Auf der x-Achse ist die Zahl der Vollzeitlehrer-Einheiten pro Schüler (L/S) abgetragen, auf der y-Achse findet sich die Anzahl an wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrer-Einheit (U/L). Anhand der Größe der in das Koordinatensystem eingetragenen Blasen ist darüber hinaus die Klassengröße, also die Zahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse (S/K) erkennbar.¹

Um die Unterrichtsversorgung der Länder A und B vergleichen zu können, ist für die Relation L/S (Lehrer pro Schüler) und U/L (Unterricht pro Lehrer) auch der Bundesdurchschnitt 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 des rechnerischen Wertes „Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden pro Schüler“ (nämlich 1,37 U/S) in das Koordinatensystem eingefügt. Diese ist anhand der gepunkteten Linie erkennbar und ergibt sich aus allen theoretisch möglichen Zusammensetzungen der Verhältnisse „Unterricht pro Lehrer“ und „Lehrer pro Schüler“, die in ihrem Produkt den Bundesdurchschnitt an erteilten Unterrichtsstunden pro Schüler ergeben. Die Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden pro Schüler in den verschiedenen Ländern lässt sich so anhand der relativen Lage im Vergleich zum Bundesdurchschnitt ablesen.

Tab. C3.1-1: Unterrichtsversorgung: Grunddaten und Relationen im Primarschulbereich der fiktiven Beispielländer A und B

Land	Grunddaten				Relationen			
	S	L	U	K	L/S	U/L*	S/K	U/S
A	66.462	4.655	105.217	3.728	0,070	22,60	17,83	1,58
B	467.573	25.401	623.061	21.060	0,054	24,53	22,20	1,33

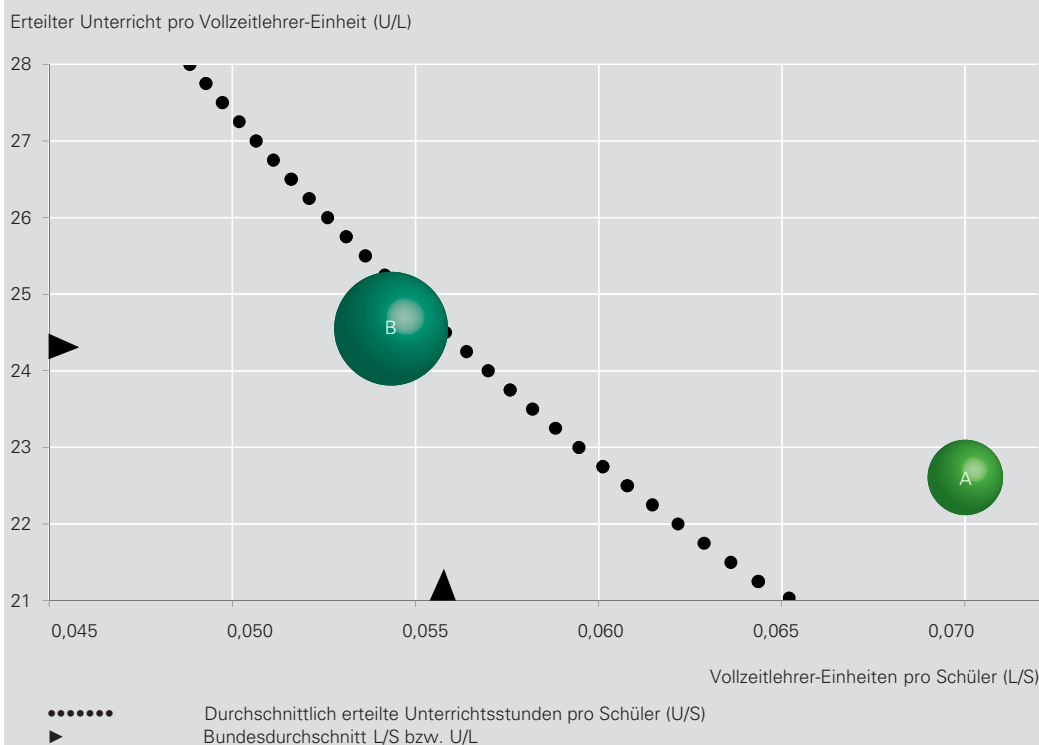
* Die rechnerische Größe (U/L) ist nicht zu verwechseln mit der durchschnittlichen Unterrichtsverpflichtung der einzelnen Lehrkräfte; diese ist höher (vgl. dazu Abschnitt C3.1 und .

Erläuterung:

S = Anzahl der Schüler; L = Anzahl der Vollzeitlehrer-Einheiten; U = Anzahl der wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden; K = Anzahl der Klassen; L/S = Vollzeitlehrer-Einheiten pro Schüler; U/L = erteilte Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrer-Einheit; S/K = Anzahl der Schüler pro Klasse, d. h. Klassengröße.

¹ Die Blasengröße gibt zwar eine Rangordnung an („größer als“, „kleiner als“), erlaubt jedoch keine Aussage über die absoluten Größenverhältnisse („doppelt so groß“, „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 Zahl an erteilten Unterrichtsstunden pro Schüler (U/S)
Blase rechts der Markierung (▲) an der x-Achse:	Stark überdurchschnittliche Zahl an Vollzeitlehrer-Einheiten pro Schüler (L/S)
Blase unterhalb der Markierung (▶) an der y-Achse:	Unterdurchschnittliche Zahl der erteilten Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrer-Einheit (U/L)
Blasengröße klein:	Vergleichsweise kleine Klassen (S/K)

Die stark überdurchschnittliche Zahl an erteilten Unterrichtsstunden pro Schüler (U/S) im Land A geht einher mit der eher geringen wöchentlichen Stundenzahl pro Lehrer (U/L) und den stark überdurchschnittlichen Vollzeitlehreinheiten pro Schüler. Dabei zeichnet sich Land A durch geringe Klassengrößen aus (S/K).

Für Land B ist dagegen eine leicht unterdurchschnittliche erteilte Unterrichtsstundenzahl pro Schüler (U/S) anhand der Nähe der Blase zur gepunkteten Linie zu erkennen. Dies geht einher mit einer im Bundesvergleich ebenfalls leicht unterdurchschnittlichen Anzahl an Vollzeitlehrer-Einheiten pro Schüler (L/S). Gleichzeitig ist der erteilte Unterricht pro Vollzeitlehrer-Einheit (U/L) ähnlich wie der Bundesdurchschnitt. B weist darüber hinaus größere Klassen auf als A (S/K).

2 Strategien der Unterrichtsversorgung im Ländervergleich

2.1 Strategien der Unterrichtsversorgung im Primarbereich

Der Primarbereich entspricht regulär der Grundschulzeit und umfasst die Klassen eins bis vier der allgemeinen Schule. Die Angaben zu den Schüler-, Lehrer-, Klassenzahlen und Unterrichtsstunden sowie zu den daraus berechneten Relationen sind **Tabelle C3.2-1** zu entnehmen. 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.

Tab. C3.2-1: Unterrichtsversorgung: Grunddaten und Relationen in den Bundesländern im Primarbereich im Schuljahr 2009/10

Land	Grunddaten				Relationen			
	S	L	U	K	L/S	U/L*	S/K	U/S
Baden-Württemberg (BW)	411.871	21.478	529.450	19.376	0,052	24,65	21,26	1,29
Bayern (BY)	467.573	25.401	623.061	21.060	0,054	24,53	22,20	1,33
Berlin (BE)	106.088	6.412	156.014	4.534	0,060	24,33	23,40	1,47
Brandenburg (BB)	77.751	4.211	107.026	3.617	0,054	25,42	21,50	1,38
Bremen (HB)	21.589	1.285	32.131	1.018	0,060	25,00	21,21	1,49
Hamburg (HH)	57.106	3.574	84.678	2.523	0,063	23,69	22,63	1,48
Hessen (HE)	219.189	12.156	308.317	10.821	0,055	25,36	20,26	1,41
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	48.460	2.865	70.941	2.530	0,059	24,76	19,15	1,46
Niedersachsen (NI)	307.223	17.564	426.788	15.004	0,057	24,30	20,48	1,39
Nordrhein-Westfalen (NW)	685.979	36.841	888.099	29.577	0,054	24,11	23,19	1,29
Rheinland-Pfalz (RP)	151.706	9.062	216.712	7.220	0,060	23,91	21,01	1,43
Saarland (SL)	32.943	1.932	46.293	1.560	0,059	23,96	21,12	1,41
Sachsen (SN)	121.221	7.493	185.457	6.187	0,062	24,75	19,59	1,53
Sachsen-Anhalt (ST)	66.462	4.655	105.217	3.728	0,070	22,60	17,83	1,58
Schleswig-Holstein (SH)	111.107	6.355	156.239	5.192	0,057	24,59	21,40	1,41
Thüringen (TH)	66.425	4.703	101.718	3.416	0,071	21,63	19,45	1,53
Stadtstaaten	184.783	11.271	272.823	8.075	0,061	24,21	22,88	1,48
Flächenstaaten	2.767.910	154.716	3.765.318	129.288	0,056	24,34	21,41	1,36
Alte Länder	2.466.286	135.648	3.311.768	113.351	0,055	24,41	21,76	1,34
Neue Länder	486.407	30.339	726.373	24.012	0,062	23,94	20,26	1,49
Deutschland	2.952.693	165.987	4.038.141	137.363	0,056	24,33	21,50	1,37

* Die rechnerische Größe (U/L) ist nicht zu verwechseln mit der durchschnittlichen Unterrichtsverpflichtung der einzelnen Lehrkräfte; diese ist höher (vgl. dazu Abschnitt C3.1 und \textcircled{M}).

Erläuterung:

S = Anzahl der Schüler; L = Anzahl der Vollzeitlehrer-Einheiten; U = Anzahl der wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden; K = Anzahl der Klassen

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (Januar 2011). Dokumentation Nr. 190: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen 2000-2009

Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Viel Unterricht pro Schüler und kleine Klassen

In ihren Strategien der Unterrichtsversorgung fallen im Primarbereich besonders die neuen Länder Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen auf. In diesen Ländern liegt die Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden pro Schüler (U/S) deutlich über dem Bundesdurchschnitt, wobei die meisten Unterrichtsstunden pro Schüler in Sachsen-Anhalt erteilt werden (U/S = 1,58). Die überdurchschnittliche Unterrichtsversorgung wird dabei durch sehr unterschiedliche Strategien erreicht. In Sachsen steht die hohe Zahl an erteilten Unterrichtsstunden pro Schüler im Zusammenhang mit der hohen Zahl an wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden pro Lehrer und der deutlich unter dem Bundesdurchschnitt liegenden Klassengröße. In Sachsen-Anhalt und Thüringen hängt die hohe U/S-Relation dagegen mit der hohen Zahl an Vollzeitlehrer-Einheiten, die pro Schüler zur Verfügung stehen, und den ebenfalls kleinen Klassen zusammen.

Eine unterdurchschnittliche Anzahl von Unterrichtsstunden pro Schüler weisen die Länder Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen auf. Dies hängt mit unterdurchschnittlich wenigen Lehrern pro Schüler und deutlich überdurchschnittlich bis durchschnittlich großen Klassen zusammen (Nordrhein-Westfalen und Berlin haben im Primarbereich im Mittel die größten Klassen).

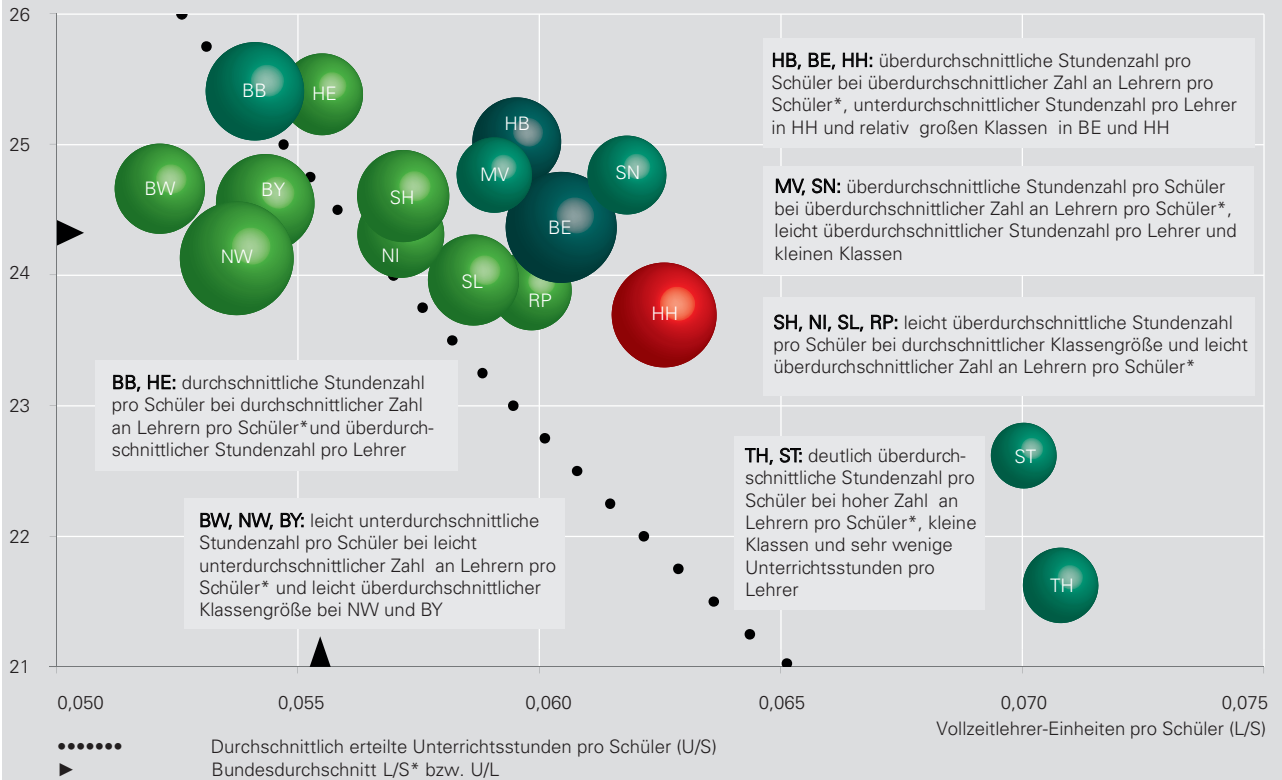
Hamburg hat seinen Input gegenüber 2007/08 gesteigert; die Menge an Unterricht pro Schüler liegt mittlerweile deutlich über dem Bundesdurchschnitt und steht

Überdurchschnittlich viel Unterricht pro Schüler in Hamburg, Klassengröße noch über Bundesdurchschnitt

Abb. C3.2-1: Strategien der Unterrichtsversorgung in den Ländern im Primarbereich im Schuljahr 2009/10

Durchschnittlich erteilter Unterricht pro Vollzeitlehreereinheit (U/L)

[Anm.: Die rechnerische Größe (U/L) ist nicht zu verwechseln mit der durchschnittlichen Unterrichtsverpflichtung der einzelnen Lehrkraft; diese ist höher (vgl. dazu Abschnitt C3.1 und ④).]



* Genauer: Lehrerstellenanteil, der einem Schüler im Durchschnitt zur Verfügung steht

Erläuterung:

In der Größe der Blasen spiegelt sich die relative Klassengröße (S/K) wider. Zur Veranschaulichung von Größenunterschieden zwischen den Ländern wurde das quadrierte Verhältnis gewählt $[(S/K)^2]$.

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (Januar 2011). Dokumentation Nr. 190: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen 2000-2009

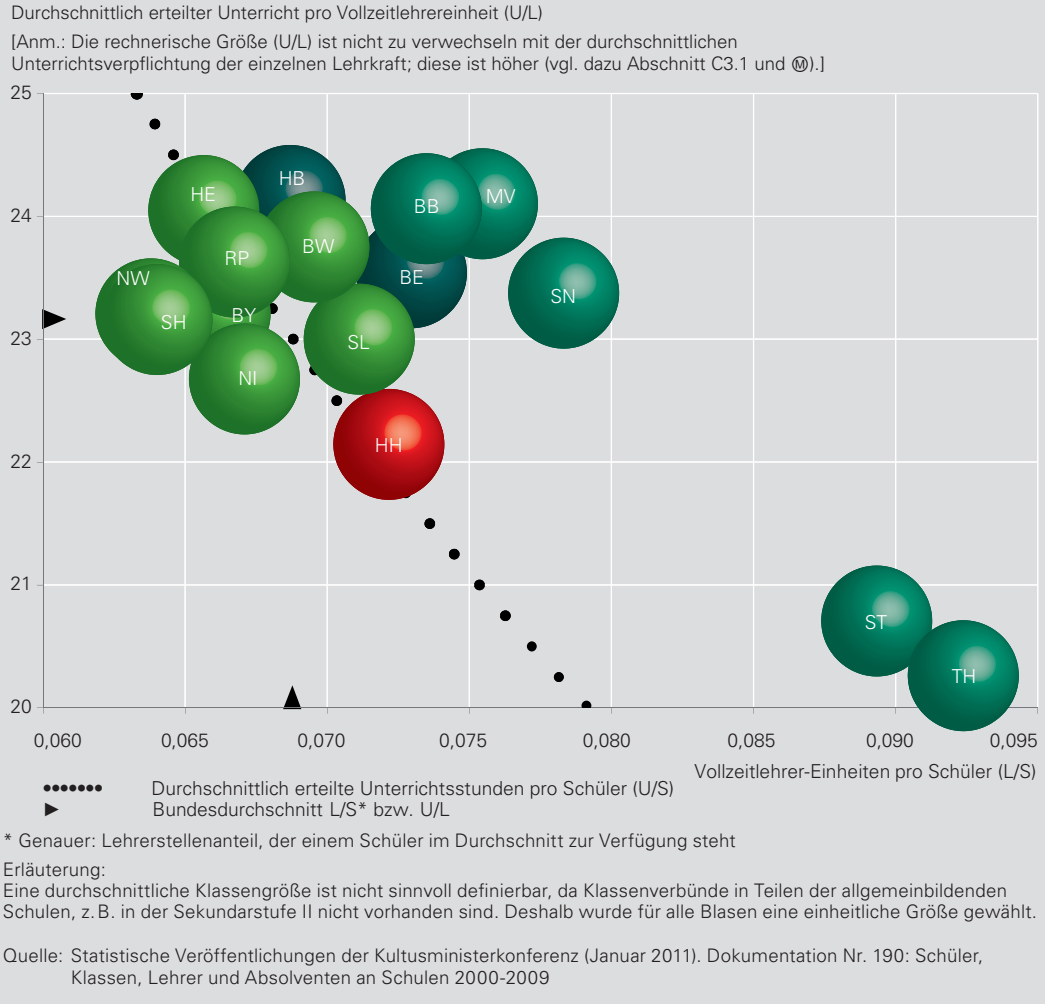
im Zusammenhang mit kleiner gewordenen Klassen, mehr Lehrern pro Schüler und einer geringen Steigerung bei den Unterrichtsstunden pro Lehrer.

2.2 Strategien der Unterrichtsversorgung an allen allgemeinbildenden Schulen

Werden alle allgemeinbildenden Schulen betrachtet, so zeigen die Strategien der Länder ein ähnliches Gesamtbild wie im Primarbereich (**Abb. C3.2-2**). Die sogenannten neuen Flächenländer lassen den Schülern jeweils überdurchschnittlich viele Unterrichtsstunden zukommen. Dabei werden zwei Strategien verfolgt (**Tab. C3.1-Anhang**):

Sachsen-Anhalt und Thüringen haben sehr viele Vollzeitlehrer pro Schüler, die aber jeweils unterdurchschnittlich viele Unterrichtsstunden erteilen. Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg beschäftigen leicht überdurchschnittlich viele Vollzeitlehrer pro Schüler, diese Lehrer erteilen jeweils aber überdurchschnitt-

Abb. C3.2-2: Strategien der Unterrichtsversorgung in den Ländern an allgemeinbildenden Schulen (Gesamt) im Schuljahr 2009/10



lich viele Unterrichtsstunden. Die Stadtstaaten weisen überdurchschnittlich viele Unterrichtsstunden pro Schüler aus. Die Strategien sind, wenn auch schwächer ausgeprägt, vergleichbar mit denen der neuen Flächenländer. Von den alten Flächenländern haben nur das Saarland und Baden-Württemberg überdurchschnittliche Werte bei der Relation „Unterricht pro Schüler“. Dies geht einher mit ebenfalls unterdurchschnittlichen Werten bei „Vollzeitlehrer pro Schüler“.

Hamburg stellt sich bei diesem Vergleich eher unauffällig dar. Mit einer überdurchschnittlichen Anzahl an Vollzeitlehrern pro Schüler, die unterdurchschnittlich viele Unterrichtsstunden erteilen, ergibt sich ein leicht über dem Bundesdurchschnitt liegender Wert für die erteilten Unterrichtsstunden pro Schüler.

Hamburg unauffällig bei allgemeinbildenden Schulen

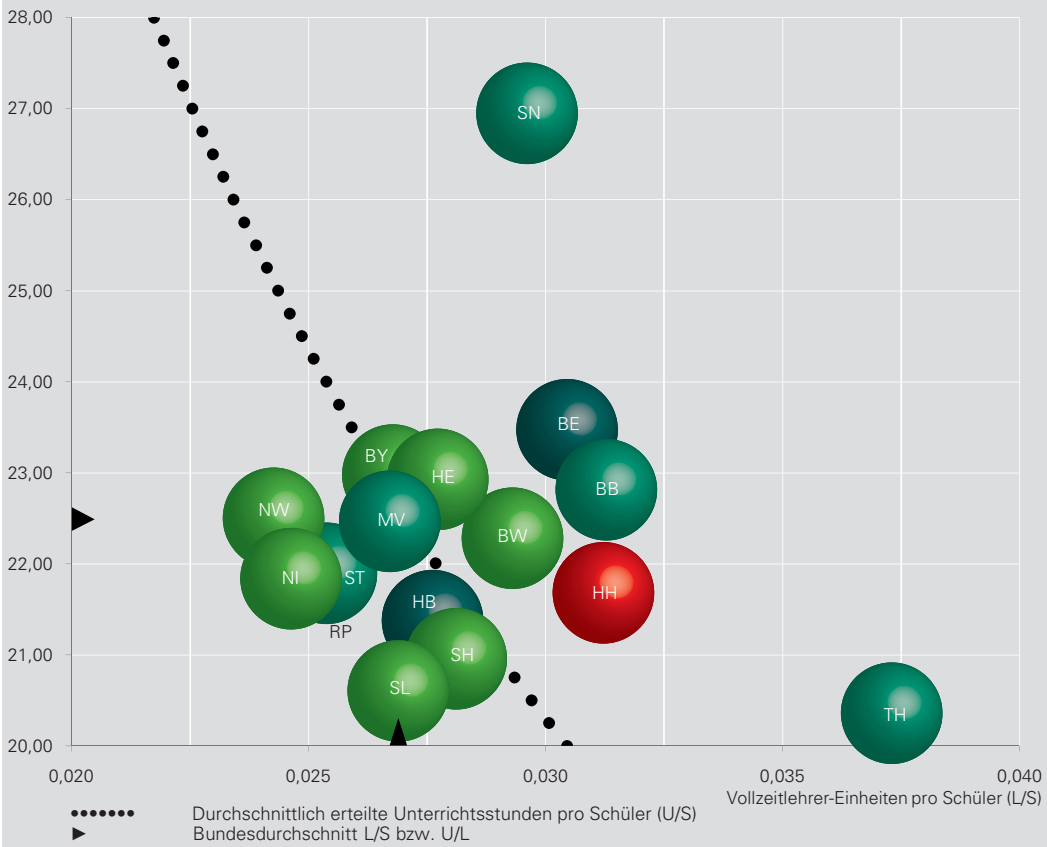
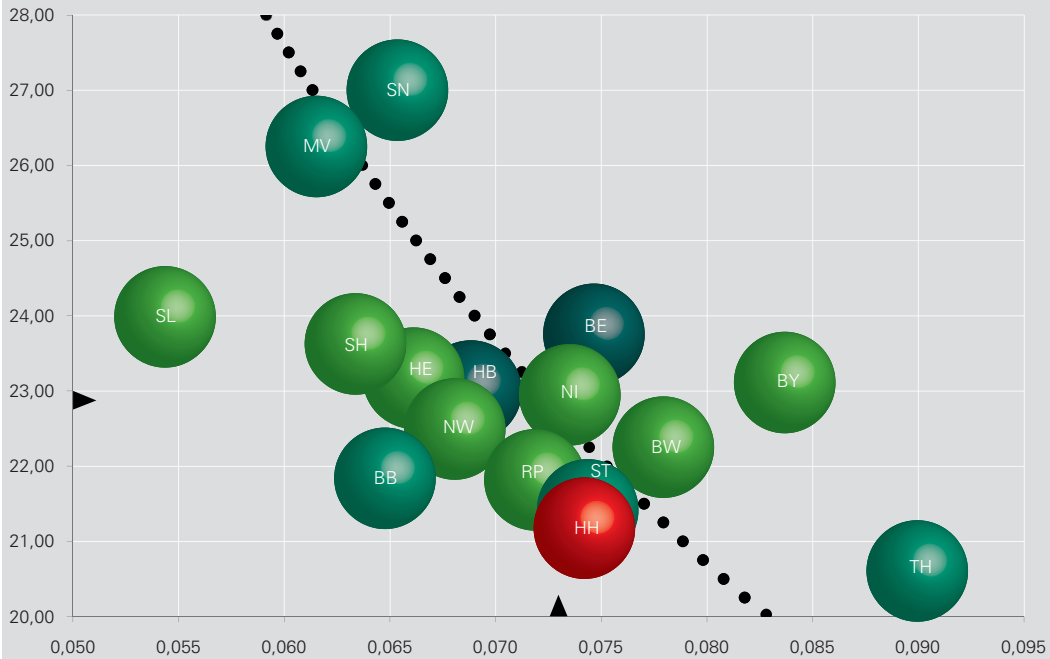
2.3 Strategien der Unterrichtsversorgung an berufsbildenden Schulen

Die Strategien der Unterrichtsversorgung an berufsbildenden Schulen weisen ein anderes Bild auf als diejenigen der allgemeinbildenden Schulen (Abb. C3.2-3). Ein Grund dafür könnte sein, dass die berufliche Bildung stark konjunkturabhängig

Abb. C3.2-3: Strategien der Unterrichtsversorgung in den Ländern an berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2009/10 (oben Vollzeit, unten Teilzeit)

Durchschnittlich erteilter Unterricht pro Vollzeitlehreereinheit (U/L)

[Anm.: Die rechnerische Größe (U/L) ist nicht zu verwechseln mit der durchschnittlichen Unterrichtsverpflichtung der einzelnen Lehrkraft; diese ist höher (vgl. dazu Abschnitt C3.1 und ☹).]



Erläuterung: Klassenverbund ist der Sekundarstufe II nicht immer vorhanden, deshalb einheitliche Größe für alle Blasen

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (Januar 2011). Dokumentation Nr. 190: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen 2000-2009

ist und auch die Wirtschaftsstruktur zwischen den Ländern sehr differiert. Zudem scheint es eine unterschiedliche Behandlung von Voll- und Teilzeit-Beschulung zu geben. So fällt auf, dass in **Abbildung C3.2-3** „Teilzeit“ die Länder mehr „zentriert“ sind als bei den Vollzeitformen, also eher ähnliche Unterrichtsversorgungsstrategien einsetzen (**Tab. C3.2-Anhang** und **Tab. C3.3-Anhang**).

Einige Länder wie z. B. Sachsen, Thüringen oder Nordrhein-Westfalen zeigen bei berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen ein ähnliches Muster. Andere, wie Mecklenburg-Vorpommern oder Bayern, differieren dagegen deutlich. Hamburg zeigt zwischen den Bereichen Voll- und Teilzeit einen quantitativen Unterschied, und zwar bei den Unterrichtsstunden pro Schüler zu Gunsten der Teilzeitschüler.

2.4 Strategien der Unterrichtsversorgung unter monetären Aspekten²

Werden alle Schüler in allen Schulen (berufsbildende und allgemeinbildende) dargestellt, so werden die Teilzeitschüler in Vollzeitschüleräquivalente mit dem Divisor 2,5 umgerechnet (Problematik Vollzeitschüler-Teilzeitschüler \textcircled{M}). Der Fokus liegt auf dem gesamten schulischen Bildungssystem. Da die Strategien der Unterrichtsversorgung Zusammenhänge mit monetären Aspekten aufweisen, korrespondiert in **Abbildung C3.2-4** die Größe der Blasen mit den Ausgaben pro Schüler.

In der Spitzengruppe der Länder befinden sich Sachsen-Anhalt, Thüringen und Sachsen, zusammen mit Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg. Die wenigsten Ausgaben pro Schüler weisen Saarland, Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen auf.

Es kann ein direkter Zusammenhang zwischen den erbrachten Unterrichtsstunden pro Schüler und den Vollzeitlehreranteilen pro Schüler hergestellt werden. „Je mehr Geld eingesetzt wird, umso mehr Lehrerstellen können bezahlt werden und umso mehr Unterrichtsstunden kommen bei den Schülern an“. Entsprechend präsentieren sich auch die Länder Sachsen-Anhalt, Thüringen und (etwas weniger) Sachsen, die die hohen Ausgaben offenbar in Lehrerstellen investieren.

Hamburg fällt etwas aus dem Rahmen, da trotz hoher Ausgaben nur leicht überdurchschnittlich viele Unterrichtsstunden pro Schüler ausgewiesen werden (**Tab. C3.4-Anhang**). Einer von mehreren Gründen könnte die in Hamburg immer noch überdurchschnittliche Besoldung der Lehrkräfte sein.

Im Folgenden wird betrachtet, wie die statistischen Zusammenhänge (hier Produkt-Moment-Korrelationen \textcircled{M}) der Relationen sind. Da einige Relationen in algebraischer Abhängigkeit stehen (siehe Abschnitt 1), werden nur die Korrelationen im Zusammenhang mit Ausgaben pro Schüler für das Schuljahr 2009/10 interpretiert.

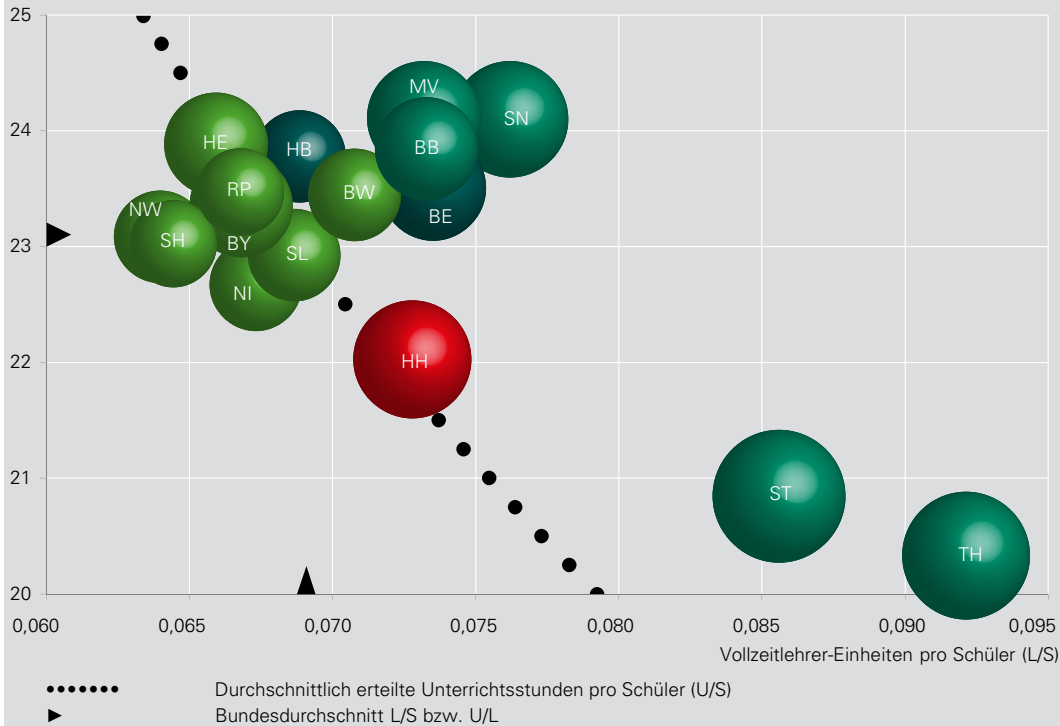
- „Vollzeitlehrer pro Vollzeitschüler“ und „Ausgaben pro Vollzeitschüler“ korreliert signifikant und mit $r = 0,87$ hoch.
- „Unterrichtsstunden pro Vollzeitschüler“ und „Ausgaben pro Vollzeitschüler“ korreliert mit $r = 0,83$ ähnlich hoch.
- „Erteilte Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrer“ und „Ausgaben pro Vollzeitschüler“ korreliert negativ und mit $r = -0,50$ niedriger.

² Die Ausgaben entsprechen hier den Grundmitteln aus dem Bildungsfinanzbericht (2010) des Statistischen Bundesamtes, S.110. Da ein Schuljahr üblicherweise von August bis Juli geht, ein Haushaltsjahr aber von Januar bis Dezember, wurden zur Berechnung der Relationen die Schülerzahlen 2009 der KMK-Veröffentlichung aus Januar 2011 benutzt, zur Berechnung der Ausgaben wurden die Haushaltsjahre 2009 und 2010 anteilig verrechnet (gewichtetes Mittel, 5/12 und 7/12). Zu beachten ist, dass es sich um vorläufige Zahlen handelt.

Abb. C3.2-4: Strategien der Unterrichtsversorgung und Ausgaben pro Schüler und Schülerin an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen (Gesamt) im Schuljahr 2009/10

Durchschnittlich erteilter Unterricht pro Vollzeitlehrereinheit (U/L)

[Anm.: Die rechnerische Größe (U/L) ist nicht zu verwechseln mit der durchschnittlichen Unterrichtsverpflichtung der einzelnen Lehrkraft; diese ist höher (vgl. dazu Abschnitt C3.1 und ☺).]



Erläuterung:

In der Größe der Blasen spiegeln sich die Ausgaben pro Vollzeitschüler/in wider. Für eine Erläuterung zur Berechnungsmethodik siehe Fußnote.

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (Januar 2011). Dokumentation Nr. 190: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen 2000-2009; Bildungsfinanzbericht (2010) des Statistischen Bundesamtes, vorläufige Zahlen; eigene Berechnungen

Zusammengefasst: Je mehr Lehreranteile oder Unterrichtsstunden einem Schüler zur Verfügung stehen, umso höher sind die Ausgaben für einen Schüler; je weniger Unterrichtsstunden die Lehrer jeweils erteilen, desto mehr Ausgaben pro Schüler fallen an (da im Regelfall mehr Personal zur Erfüllung der Stundentafel beschäftigt wird).

2.5 Zusammenhänge zwischen den Strategien der Unterrichtsversorgung der unterschiedlichen schulischen Bildungsbereiche

Die Einteilung der Schulen in Bildungssystemgruppen ermöglicht eine Untersuchung, inwiefern die Unterrichtsversorgungsstrategien zusammenhängen (**Tab. C3.2-2**).

Über alle Länder korrelieren die Relationen der beiden allgemeinbildenden Bildungssystemgruppen Primar und Nicht-Primar im Jahr 2009 signifikant und z. T. recht hoch. Beispielhaft heißt dies, dass Länder, die im Primarbereich viele Lehrer pro Schüler bereitstellen oder auch viele Unterrichtsstunden pro Lehrer erbringen lassen, dies auch in den anderen Teilen der allgemeinbildenden Schulen realisieren und umgekehrt. Bemerkenswert ist der relativ geringe Zusammenhang der Relatio-

Tab. C3.2-2: Interne Systemkonsistenz 2009 – Korrelationen der Bildungssystemgruppen-Teil-Strategien

	Nicht-primar	Beruf.-TZ	Beruf.-VZ
U / S (Unterrichtsstunden pro Schüler)			
Primar	0,557*	0,316	0,099
Nicht- primar		0,583*	0,211
Berufsbildende Bildungsgänge in Teilzeit			0,421
L / S (Vollzeitlehrer pro Schüler)			
Primar	0,781**	0,4	0,335
Nicht-primar		0,553*	0,344
Berufsbildende Bildungsgänge in Teilzeit			0,427
U / L (Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehrer)			
Primar	0,894**	0,427	0,511*
Nicht-primar		0,302	0,476
Berufsbildende Bildungsgänge in Teilzeit			0,611*

* p < 0,05

** p < 0,01

Erläuterung:

S = Anzahl der Schüler; L = Anzahl der Vollzeitlehrer-Einheiten; U = Anzahl der wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden; Primar = Grundschule Klasse 1-4 in allgemeinen Schulen; Nicht-primar = Alle allgemeinbildenden Schulen ohne primar; Beruf.-TZ = Berufsbildende Bildungsgänge in Teilzeit; Beruf.-VZ = Berufsbildende Bildungsgänge in Vollzeit

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (Januar 2011). Dokumentation Nr. 190: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen 2000-2009

nen der beiden berufsbildenden Bereiche. Lediglich bei der Relation Unterrichtsstunden pro Lehrer gibt es mit $r = 0,611$ einen mäßig hohen Zusammenhang.

3 Strategien der Unterrichtsversorgung in Hamburg


Innerhalb Hamburgs hebt sich der Primarbereich aller allgemeinbildenden Schulen von den anderen Gruppen deutlich ab (**Abb. C3.3-1**), insbesondere ist über die Jahre die Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden pro Lehrer höher und die Lehreranteile pro Schüler geringer als in allen allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schulen. Diese wiederum halten relativ viele Lehrkräfte pro Schüler vor, die im Mittel auch jeweils weniger Unterricht erteilen (**Tab. C3.5-Anhang**). Die Unterschiede zwischen den Bildungssystemgruppen resultieren u. a. aus den unterschiedlichen Stundentafeln und Arten des Lehrpersonals. So hat ein Grundschullehrer im Mittel eine etwas höhere Unterrichtsverpflichtung als ein Gymnasiallehrer (unterschiedliches Deputat).

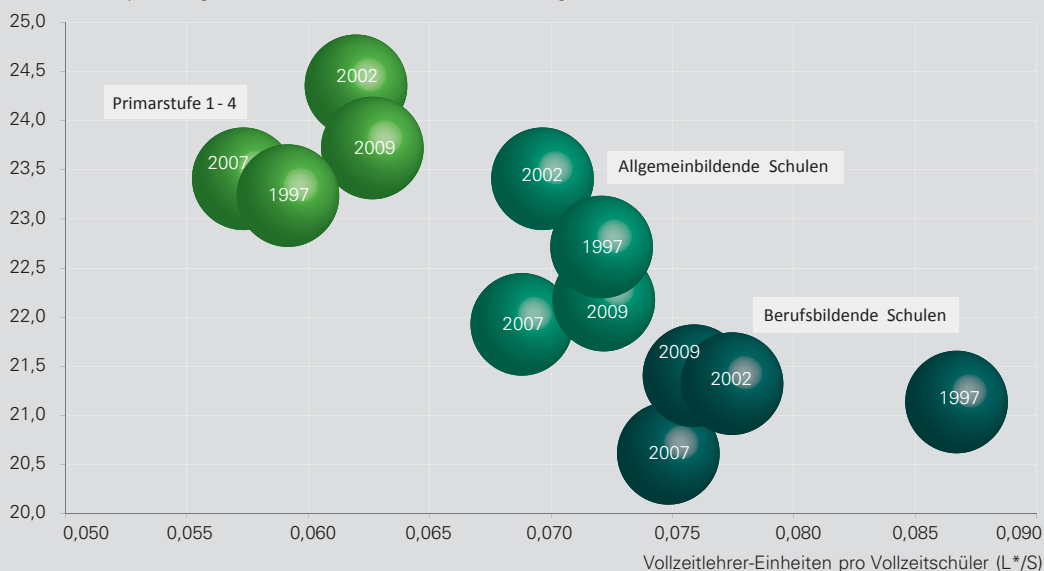
Bei der Primarstufe 1-4 ist die Hamburger Entwicklung von 2007 (siehe letzter Hamburger Bildungsbericht) bis 2009 bemerkenswert. Die erteilten Unterrichtsstunden pro Schüler erhöhten sich deutlich von 1,34 auf 1,48 Stunden. Dies steht im Zusammenhang mit mehr Vollzeitlehreereinheiten pro Schüler (Anstieg von 0,057 auf 0,063) und einem leichten Anstieg der erteilten Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehreereinheit von 23,4 auf 23,7 Stunden. Für die Schülerinnen und Schüler spürbar ist die Verringerung der mittleren Klassenfrequenz von 24,3 auf 22,6 Schüler pro Klasse. Damit ist Hamburg im Primarbereich nicht mehr „Spitzenreiter“ bei der Klassengröße.

**Hamburg holt auf:
Kleinere Klassen im
Primarbereich**

Abb. C3.3-1: Strategien der Unterrichtsversorgung in der Primarstufe, an allgemeinbildenden Schulen sowie an berufsbildenden Schulen in Hamburg für die Schuljahre 1997/98, 2002/03, 2007/08 und 2009/10

Durchschnittlich erteilter Unterricht pro Vollzeitlehreereinheit (U/L)

[Anm.: Die rechnerische Größe (U/L) ist nicht zu verwechseln mit der durchschnittlichen Unterrichtsverpflichtung der einzelnen Lehrkraft; diese ist höher (vgl. dazu Abschnitt C3.1 und ).]



* Genauer: Lehrerstellenanteil, der einem Schüler (ggf. Vollzeitschüler) im Durchschnitt zur Verfügung steht. Die Teilzeitschüler (berufsbildender Bereich) wurden in Vollzeitschüler-Äquivalente (Teiler: 2,5) umgerechnet.

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (Januar 2011). Dokumentation Nr. 190: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen 2000-2009

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 2000-2009“ (Stand Januar 2011).³

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.

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 werden auch dann gezählt, wenn sie kurz- oder längerfristig abwesend sind. 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.

³ <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen-der-schulen.html> [Stand: Januar 2011].

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 pro Vollzeitlehrer-Einheit (U/L)

In dem Verhältnis „erteilte Unterrichtsstunden pro 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 pro Lehrkraft häufig geringer aus als die Stundendeputate der Lehrkräfte. Die Gründe liegen u. a. in Anrechnungs- und Ermäßigungstatbeständen, Organisation der Vertretungsreserve etc.. Auch eine Schulleitung wird voll als Lehrkraft gezählt, auch wenn diese kaum unterrichtet. Bei Zählung der Unterrichtsstunden hingegen wird festgestellt, wie viele Lehrerwochenstunden bei den Schülerinnen und Schülern als Unterricht ankommen, unabhängig davon, wie viele Lehrerwochenstunden dafür bezahlt werden. Anders ausgedrückt ist die Relation „Erteilte Unterrichtsstunden pro Vollzeitlehreinheit“ ein Maß dafür, wie viele Lehrerstellen brutto bereit gestellt und bezahlt werden, um eine bestimmte Menge Unterricht an die Schülerinnen und Schüler zu bringen.

Vollzeitlehrer-Einheit pro Schüler (L/S)

In der Relation „Vollzeitlehrer-Einheit pro 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 Lehrkräften beschreibt.

Schüler pro Klasse (S/K)

Die Relation „Schüler pro 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 pro Klasse“ näherungsweise die Größe der Lerngruppen, in denen der Unterricht tatsächlich regelmäßig erteilt wird.

Erteilte Unterrichtsstunden pro Schüler (U/S)

Die Relation „erteilte Unterrichtsstunden pro 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 Unterrichtsstunden pro Schüler und 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, d. h.

$$\frac{U}{S} = \frac{\frac{U}{K}}{\frac{S}{K}}$$

Insgesamt besteht zwischen den Relationen folgender Zusammenhang: $\frac{U}{S} = \frac{U}{L} * \frac{L}{S} = \frac{\frac{U}{K}}{\frac{S}{K}}$

Problematik Vollzeitschüler-Teilzeitschüler

Es fällt auf, dass die Teilzeitschüler des berufsbildenden Bereichs deutlich weniger Unterrichtsstunden pro Schüler und weniger Vollzeitlehreranteile pro Schüler aufweisen. Das muss auch so sein, da die Vollzeitschüler eine umfangreichere Studentafel haben als die Teilzeitschüler. Diese sind allerdings von der Anzahl der Köpfe her deutlich in der Überzahl, überwiegend handelt es sich bei ihnen um Berufsschüler (Duale Ausbildung). Für bestimmte Betrachtungen ist es notwendig, die Teilzeitschüler in Vollzeitschüler-Äquivalente umzurechnen, eine vergleichbare Systematik wurde auch bei den Lehrkräften angewendet. Ein Umrechnungs-Divisor lässt sich abschätzen, indem man die Unterrichtsstunden pro Vollzeitschüler durch die Unterrichtsstunden pro Teilzeitschüler dividiert. Je nach Land erhält man dann für 2009 Divisoren zwischen 3,1 (Bayern und Niedersachsen) und 2,0 (Brandenburg). Für Hamburg liegt der Divisor im Jahr 2007 bei 2,6, in 2009 bei 2,3 und der Bundesdurchschnitt bei 2,7. In den späteren Abschnitten ist es wegen der systemischen Vergleichbarkeit erforderlich, die Teilzeitschüler in Vollzeitschüler-Äquivalente umzurechnen, dabei wird einheitlich der Divisor 2,5 verwendet.

Ermittlung der Korrelation nach Bravais und Pearson (Produkt-Moment-Korrelationen)

Die Korrelation bzw. der Korrelationskoeffizient (r) ist ein dimensionsloses Maß für den Grad des linearen Zusammenhangs zwischen mindestens zwei Merkmalen. r kann Werte zwischen -1 und $+1$ annehmen, wobei bei $r > 0$ ein positiver linearer Zusammenhang sowie bei $r < 0$ ein negativer linearer Zusammenhang vorliegt und bei $r = 0$ kein eindeutiger statistischer Zusammenhang zwischen den Messwerten hergestellt werden kann. Je näher r bei $+1$ (zwei Merkmale korrelieren vollständig miteinander, alle Werte liegen in einem Koordinatensystem auf einer steigenden Gerade) oder -1 (zwei Merkmale korrelieren vollständig miteinander, alle Werte liegen in einem Koordinatensystem auf einer sinkenden Gerade), desto stärker ist der Zusammenhang:

$|r| = 0,2$ bis $0,5$: schwacher bis mäßiger linearer Zusammenhang

$|r| = 0,5$ bis $0,8$: deutlicher linearer Zusammenhang

$|r| = 0,8$ bis $1,0$: hoher bis perfekter linearer Zusammenhang

Der Korrelationskoeffizient liefert jedoch keine Indizien für den kausalen Zusammenhang, sondern nur für einen statistischen Zusammenhang. Es wäre auch denkbar, dass die Ursache für den statistischen Zusammenhang in einem dritten Merkmal begründet ist.

Beispiele:

Korrelation der Relationen Vollzeiteinheiten pro Schüler mit Ausgaben pro Schüler 2009:

Es lässt sich ein Korrelationskoeffizient von $r = 0,874$ ermitteln. Das bedeutet, dass ein positiver, steigender linearer Zusammenhang hergestellt werden kann und somit mehr Lehrer pro Schüler auch mit mehr Ausgaben pro Schüler einher gehen.

Korrelation der Relationen Unterricht pro Lehrer mit Unterricht pro Schüler 2009:

Es lässt sich ein Korrelationskoeffizient von $r = -0,232$ herstellen, welcher auf einen sehr schwachen, negativen linearen Zusammenhang deutet. Die Annahme, dass weniger Unterricht pro Lehrer auch weniger Unterricht pro Schüler zur Folge hat, kann demnach nicht bestätigt werden.

Schließende Statistik in Kenntnis der Korrelation und der Fallzahl:

In Kenntnis des Betrags eines Korrelationskoeffizienten (r) und der Fallzahl einer Stichprobe (n) kann abgeschätzt werden, wie hoch die Irrtumswahrscheinlichkeit ist, einen Zusammenhang für die Grundgesamtheit anzunehmen (Signifikanz).

Je größer der Betrag von r und je größer n , umso geringer ist die Irrtumswahrscheinlichkeit bei Annahme eines echten Zusammenhangs.

C4

Besondere Bildungsbedürfnisse

Im Hamburgischen Schulgesetz ist das Recht eines jeden jungen Menschen „auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Bildung und Erziehung“ verankert. Der Unterricht ist so zu gestalten, „dass Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen, Interessen und Neigungen gestärkt und bis zur vollen Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit gefördert und gefordert werden“¹. Eine solch individuelle Förderung ist Voraussetzung für die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit und damit zugleich ein zentraler Aspekt von schulischer Qualität.

In Hamburg stehen Lernenden mit besonderen Bildungsbedürfnissen spezifische Schulformen sowie vielfältige Unterstützungs- und Fördermaßnahmen zur Verfügung. Im Folgenden wird über drei zentrale Bereiche der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bildungsbedürfnissen berichtet: über die sonderpädagogische Förderung (I), über spezifische Maßnahmen zur Sprachförderung (II) sowie – in Erweiterung des ersten Hamburger Bildungsberichts – über die Förderung von besonders begabten bzw. leistungsstarken Schülerinnen und Schülern (III).

¹ Freie und Hansestadt Hamburg (2010). Hamburgisches Schulgesetz vom 16. April 1997, zuletzt geändert am 21. September 2010, §1. Hamburg. Verfügbar unter: www.schulrecht.hamburg.de [25.07.2011].

C4-I

Sonderpädagogische Förderung

Die individuell angemessene Förderung aller Schülerinnen und Schüler ist ein zentrales Ziel von Schule und Unterricht. In Hamburg werden in Anlehnung an die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur sonderpädagogischen Förderung¹ folgende Förderschwerpunkte differenziert:

- Förderschwerpunkt „Lernen“
- Förderschwerpunkt „Sprache“
- Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“
- Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“
- Förderschwerpunkt „Hören“ (Schwerhörigkeit, Gehörlosigkeit)
- Förderschwerpunkt „Sehen“ (Blindheit und Sehbehinderung)
- Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“
- Förderschwerpunkt „schwerst- und mehrfachförderbedürftig“

Außerdem erfolgt eine Förderung durch „Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler“² und im Bereich „Autismus“.³

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 (1). 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 Förderangebote. Danach wird genauer über die Schülerinnen und Schüler in sonderpädagogischer Förderung berichtet (2). Neben einer Darstellung der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Förderschwerpunkte und Schulformen erfolgt eine Analyse der Besonderheiten in der Verteilung nach Geschlecht und nach Migrationshinweis ©.

1 Grunddaten sonderpädagogischer Förderung in Hamburg

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen entweder Sonderschulen oder sie werden integrativ in allgemeinen Schulen © unterrichtet.

Beschulung in Sonderschulen

Zu den Sonderschulen gehören im staatlichen Bereich die Förderschulen, die Sprachheilschulen und die speziellen Sonderschulen. In den Förderschulen werden Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich „Lernen“ unterrichtet, in den Sprachheilschulen lernen Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich „Sprache“. Zu den speziellen Sonderschulen gehören die Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Bereichen „Hören“, „Sehen“, „geistige Entwicklung“ oder „körperliche und motorische Entwicklung“. Die Sonderschulen im nicht-staatlichen Bereich sind nicht auf einen speziellen Förderschwerpunkt ausge-

**Förderung entweder
in Sonderschulen ...**

1 Kultusministerkonferenz (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 (S. 10ff.). Verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf> [19.05.2009].

2 Die Zuweisung zum Förderschwerpunkt „Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler“ erfolgt meist ohne ein förmliches Feststellungsverfahren, so dass über die Betroffenen hier nicht berichtet wird.

3 Über die Betroffenen wird nicht berichtet, da die Förderung im Bereich „Autismus“ statistisch nicht erfasst wird.

... oder integrativ in
allgemeinen Schulen

richtet. Sie werden von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Förderbedarf besucht.

Integrative Beschulung

Sowohl im staatlichen als auch im nicht-staatlichen Bereich findet integrative Förderung an allgemeinen Schulen entweder in eigens dafür eingerichteten Integrationsklassen, in integrativen Regelklassen im Rahmen der Zusammenarbeit mit integrativen Förderzentren oder im Rahmen der neu eingeführten „Paragraph-12-Beschulung“ statt (weitere Hinweise zu integrativer Förderung in Hamburg siehe Kapitel A1, Abschnitt 2.5).

1.1 Sonderpädagogische Angebote in Hamburg

Im Schuljahr 2010/11 gibt es in Hamburg 39 staatliche Sonderschulen (vgl. Kapitel C1, **Tab. C1.1-1**). An drei Standorten gibt es die Möglichkeit, den mittleren Schulabschluss (Realschulabschluss) zu erwerben. Sieben Standorte haben eine Vorschulklasse. Am Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte gibt es ein berufsvorbereitendes Angebot.

Es gibt 20 Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ (Förderschulen) und 6 Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Sprache“ (Sprachheilschulen). Die 13 weiteren Sonderschulen sind auf die spezifischen Förderschwerpunkte „geistige Entwicklung“ (7 Schulen), „körperliche und motorische Entwicklung“ (4), „Hören“ (1) und „Sehen“ (1) spezialisiert (**Abb. C4-I.1-2**). Die schwerst- und mehrfachförderbedürftigen Schülerinnen und Schüler werden überwiegend an diesen speziellen Sonderschulen gefördert. Alle Sonderschulen sind in ihren Förderangeboten darauf eingerichtet, dass viele Schülerinnen und Schüler einen Förderbedarf in mehreren Bereichen haben.

Im nicht-staatlichen Bereich gibt es sechs Sonderschulen für Schülerinnen und Schüler mit anerkanntem sonderpädagogischem Förderbedarf in verschiedenen Förderschwerpunkten. Anders als im staatlichen Bereich gibt es an den Sonderschulen in freier Trägerschaft keine Spezialisierung auf einen bestimmten Förderschwerpunkt. Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Diagnosen werden gemeinsam unterrichtet. Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ besuchen im privaten Bereich auch Sonderschulen, während sie im staatlichen Bereich ausschließlich integrativ beschult werden. Im Schuljahr 2010/11 findet an privaten Sonderschulen eine Förderung in fast allen Bereichen statt. Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich „Sprache“, sowie Gehörlose und Sehbehinderte besuchen jedoch ausschließlich staatliche Schulen.

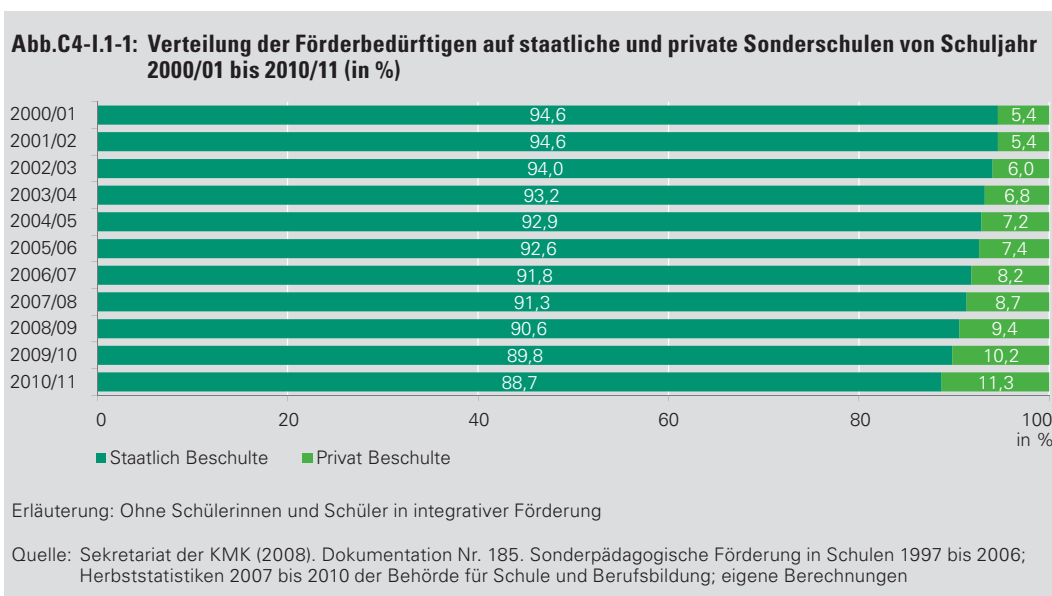
Auch in Hamburg zeigt sich der bundesweit zu beobachtende Trend eines wachsenden privaten Sektors⁴ im Schulwesen im Bereich der Sonderschulen ebenso wie bei den übrigen Schulformen. Während der durchschnittliche Anteil der Privatschülerinnen und -schüler innerhalb von zehn Jahren um 2,2 Prozentpunkte auf 10,6 Prozent im Jahr 2010 anstieg (vgl. Kapitel C1, Abschnitt 1.2.1), wuchs dieser Anteil im Bereich der Sonderschulen im selben Zeitraum um 5,9 Prozentpunkte auf 11,3

39 staatliche
Sonderschulen
meist auf spezifische
Förderschwerpunkte
ausgerichtet

6 private
Sonderschulen mit
mehreren Förder-
schwerpunkten

Anteil der Privat-
schüler im
Sonderschulbe-
reich höher als an
allgemeinbildenden
Schulen insgesamt

⁴ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010 (S. 67). Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [16.05.2011].



Prozent (**Abb. C4-I.1-1**). Der Anteil der Privatschülerinnen und -schüler wächst im Bereich der Sonderschulen stärker und ist im Jahr 2010 mit 11,3 Prozent (2009: 10,2%) erstmals größer als ihr Anteil von 10,6 Prozent in den allgemeinbildenden Schulen insgesamt (2009: 10,4%).

1.2 Regionale Verteilung der sonderpädagogischen Angebote

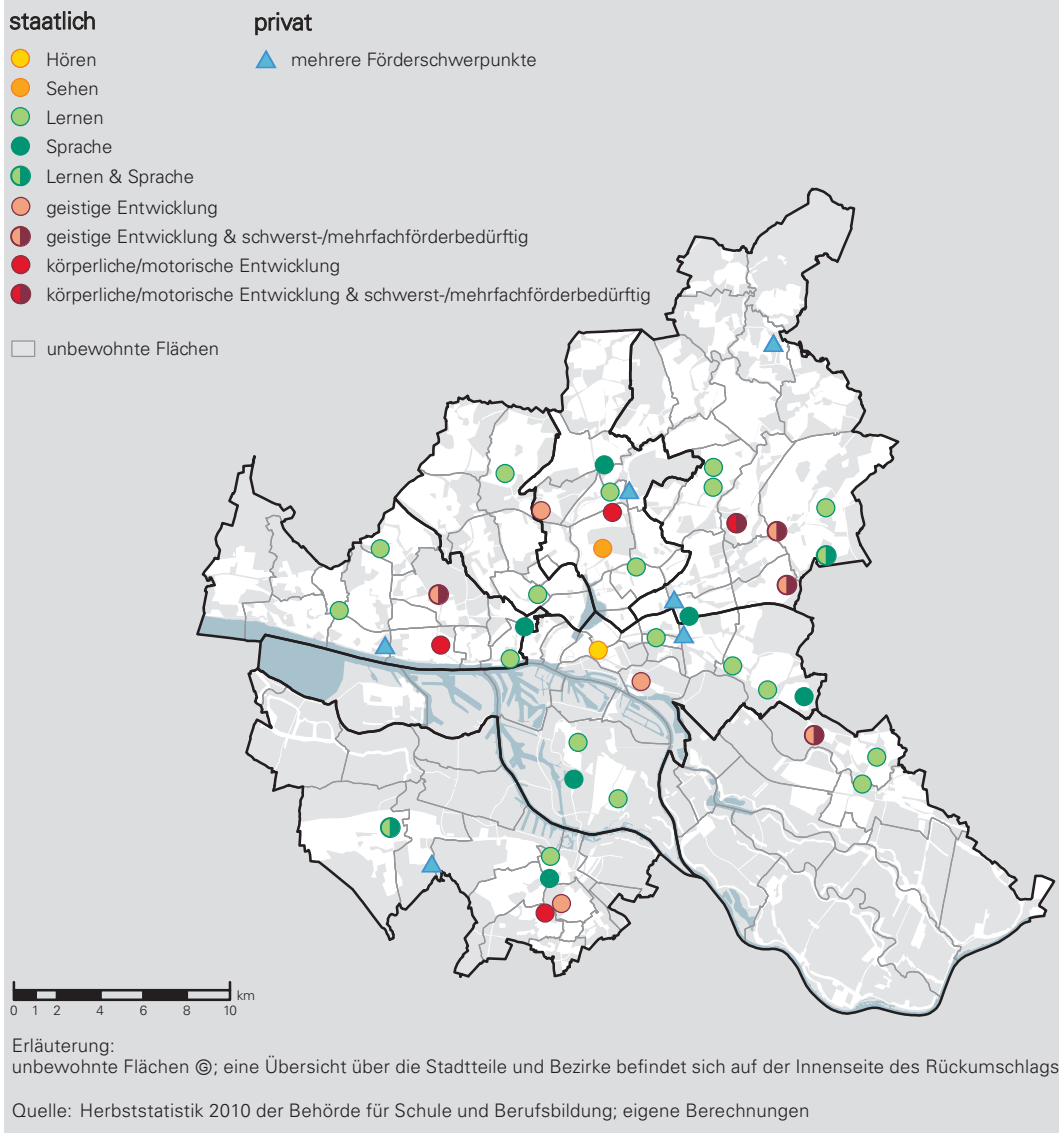
Die Schulen jedes Förderschwerpunkts verteilen sich relativ gleichmäßig über das Hamburger Stadtgebiet, mit einer geringeren Dichte in den Randgebieten (**Abb. C4-I.1-2**). Auf der Grundlage von Gastschülerabkommen besuchen auch einige Schülerinnen und Schüler aus den umliegenden Ländern die Hamburger Einrichtungen. Vier Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wohnen im Umland.

1.3 Integrative Förderung

Im Schuljahr 2010/11 findet an 162 allgemeinen Schulen eine integrative Förderung in allen Förderbereichen statt. Die Verteilung der integrativ fördernden Schulen zeigt eine Häufung im Nordwesten der Stadt (**Abb. C4-I.1-3**). Die integrative Beschulung findet in unterschiedlichen Organisationsmodellen statt:

Integrationsklassen

In diese Klassen werden Kinder aufgenommen, die sonderpädagogischen Förderbedarf in jeweils unterschiedlichen Bereichen haben. Im Schuljahr 2010/11 werden 411 Kinder mit Förderbedarf im Bereich „körperliche und motorische Entwicklung“, 329 im Bereich „geistige Entwicklung“, 129 im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“, 85 im Bereich „Lernen“, 43 schwerst- und mehrfachförderbedürftige Kinder, 30 im Bereich „Hören“, 25 im Bereich „Sprache“ und 22 Sehbehinderte in Integrationsklassen unterrichtet. Die Klassengröße liegt in der Regel bei 20 Schülerinnen und Schülern, von denen maximal vier diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben.

Abb.C4-I.1-2: Regionale Verteilung der staatlichen und privaten Sonderschulen im Schuljahr 2010/11

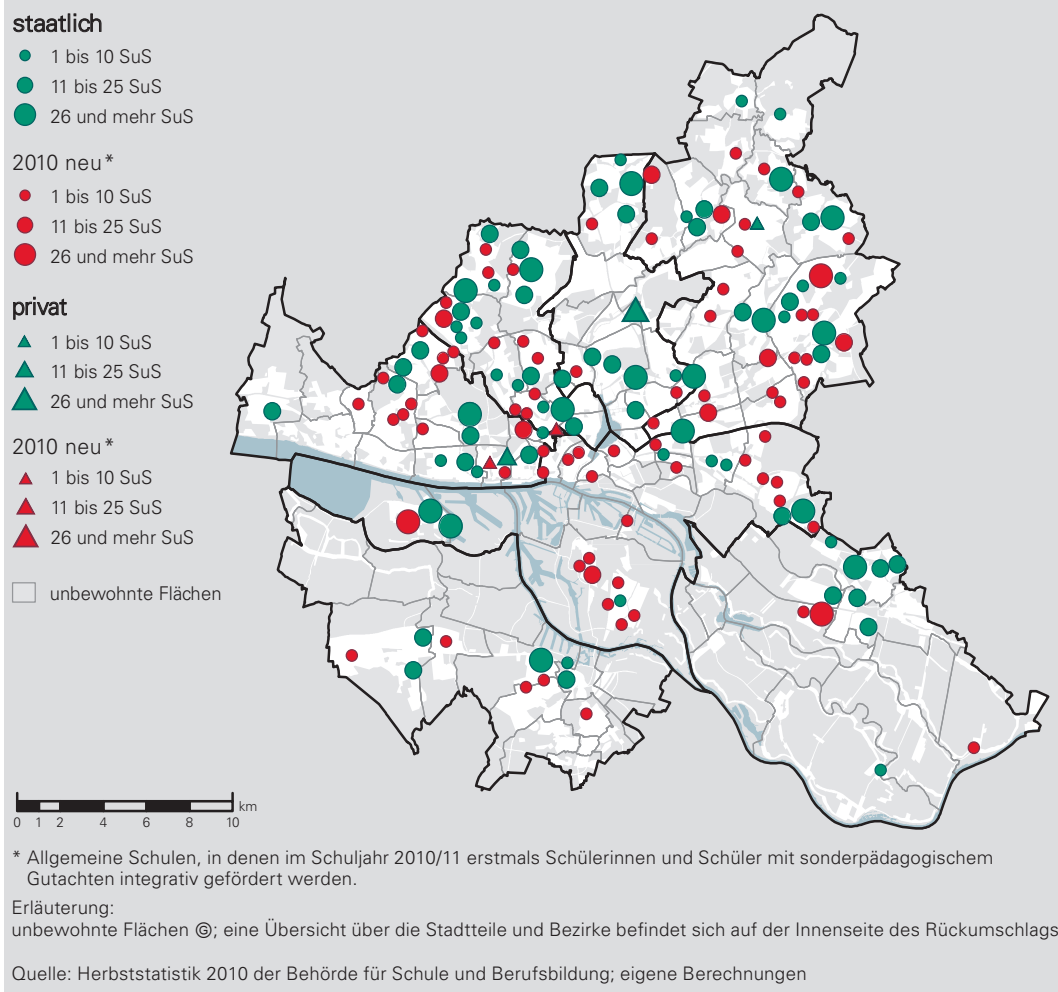
Integrative Regelklassen (IR-Klassen)

Im Rahmen eines Schulversuchs umfassen diese Klassen die Jahrgangsstufen 1 bis 4 der teilnehmenden Grundschulen. In der Regel werden die Kinder nicht hinsichtlich ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs begutachtet. Es wird davon ausgegangen, dass sich in jeder Klasse durchschnittlich zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf befinden. In einzelnen Klassen kann es zu deutlichen Abweichungen kommen.

Grundschulen mit Begleitung durch Integrative Förderzentren (IF-Pilotprojekt)

In zwei Modellregionen (Eimsbüttel und Hamburg Nord-Ost) arbeitet je eine Förderschule mit den umliegenden Grundschulen zusammen, um eine integrative Beschulung von Schülerinnen und Schülern in den Bereichen „Lernen“, „Sprache“ sowie „emotionale und soziale Entwicklung“ zu ermöglichen.

Abb. C4-I.1-3: Regionale Verteilung der integrativ fördernden Schulen im Schuljahr 2010/11

C4
I

Beschulung in Grundschule, Stadtteilschule oder Gymnasium gemäß §12 HmbSG⁵

Seit dem Schuljahr 2010/11 gibt es die integrative sonderpädagogische Förderung gemäß §12 HmbSG, beginnend in den Klassenstufen 1 und 5. In den folgenden Jahren kommen aufwachsend jeweils nach Bedarf zwei neue Klassenstufen dazu. Mit der Änderung von §12 HmbSG im September 2009 stieg im darauf folgenden Schuljahr, in dem die Neufassung erstmals wirksam wurde, die Anzahl der Schulen, in denen eine integrative Förderung stattfindet, deutlich an. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben seitdem einen Rechtsanspruch auf den Besuch einer allgemeinen Schule. Verglichen mit 2008 (77 Schulen) gibt es nun mehr als doppelt so viele Schulen (162), in denen Kinder integrativ gefördert werden.

Anzahl der Schulstandorte mit integrativer Förderung im Jahr 2010 mehr als verdoppelt

⁵ §12(1) HmbSG, Satz 1 und 2:

Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben das Recht, allgemeine Schulen zu besuchen. Sie werden dort gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet und besonders gefördert.

Tab.C4-I.1-1: Teilgruppen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Gutachten und Anteile an allen sonderpädagogisch Förderbedürftigen im Schuljahr 2010/11 in Hamburg (Anzahl/in %)

	Förderung an einer Sonderschule		Integrative Förderung		Insgesamt	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %*	Anzahl	in %
Staatlich	6.010	67,4	2.039	22,9	8.049	90,2
Privat	767	8,6	103	1,2	870	9,8
Insgesamt	6.777	76,0	2.142	24,0	8.919	100,0

* Abweichungen in der Summe erklären sich durch Runden der Zahlen

Erläuterung:
Bezugsgröße ist die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hamburg

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

24 % aller Förderbedürftigen werden integrativ beschult

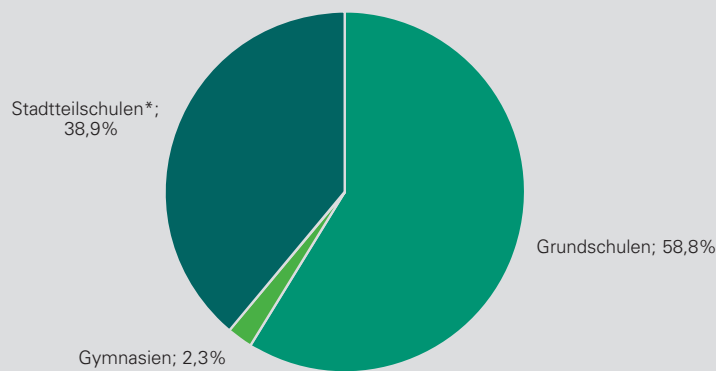
Von allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Gutachten werden im Schuljahr 2010/11 76 Prozent an einer Sonderschule gefördert. Eine integrative Förderung nehmen 24 Prozent in Anspruch (**Tab. C4-I.1-1**).

Im Vergleich der Bundesländer reicht die Spannweite der integrativen Förderung im Jahr 2008 von 6,6 Prozent (Niedersachsen) bis 41,4 Prozent (Schleswig-Holstein), was auf konzeptionelle Unterschiede in der sonderpädagogischen Förderung zurück zu führen ist.⁶

Im Schuljahr 2010/11 werden in Hamburg 12 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen (incl. IR-Klassen) integrativ gefördert und weitere 12 Prozent in Integrationsklassen (**Tab. C4-I.1-Anhang**). Im Vergleich dazu wurden im Schuljahr 2008/09 in den Regelklassen 1,6 Prozent und 12,6 Prozent in den Integrationsklassen unterrichtet. Die meisten integrativ geförder-

Anteil der Förderbedürftigen in Regelklassen um mehr als das Siebenfache gestiegen

Abb.C 4-I.1-4: Verteilung der integrativ geförderten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Gutachten auf die Schulformen im Schuljahr 2010/11 (in %)

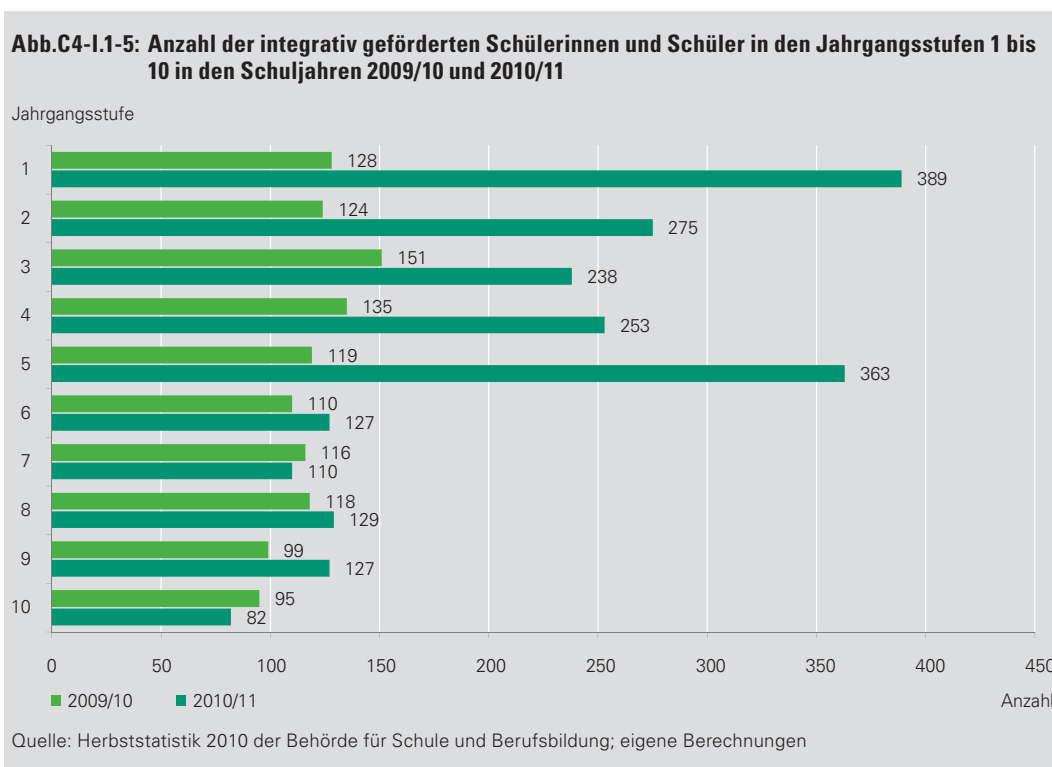


* Darin enthalten sind die auslaufenden Jahrgänge der Gesamtschulen sowie der Haupt- und Realschulen

Erläuterung:
Bezugsgröße ist die Anzahl aller sonderpädagogisch förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Schulform

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

⁶ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010 (Tab. D2-7web). Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2010/d2_2010.xls [16.05.2011].



ten Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2010/11 sind an Grundschulen (58,8%) oder Stadtteilschulen (38,9%)⁷ zu finden. Ein Gymnasium besuchen 2,3 Prozent. (**Abb. C4-I.1-4** und **Tab. C4-I.2-Anhang**).

Verglichen mit 2009 hat sich in den Jahrgangsstufen 1 und 5 die Anzahl der integrativ geförderten Schülerinnen und Schüler mehr als verdoppelt (**Abb. C4-I.1-5**). Für diese Eingangsstufen galt erstmalig das mit Änderung des Hamburger Schulgesetzes eingeführte Recht, eine sonderpädagogische Förderung an einer allgemeinen Schule zu erhalten.

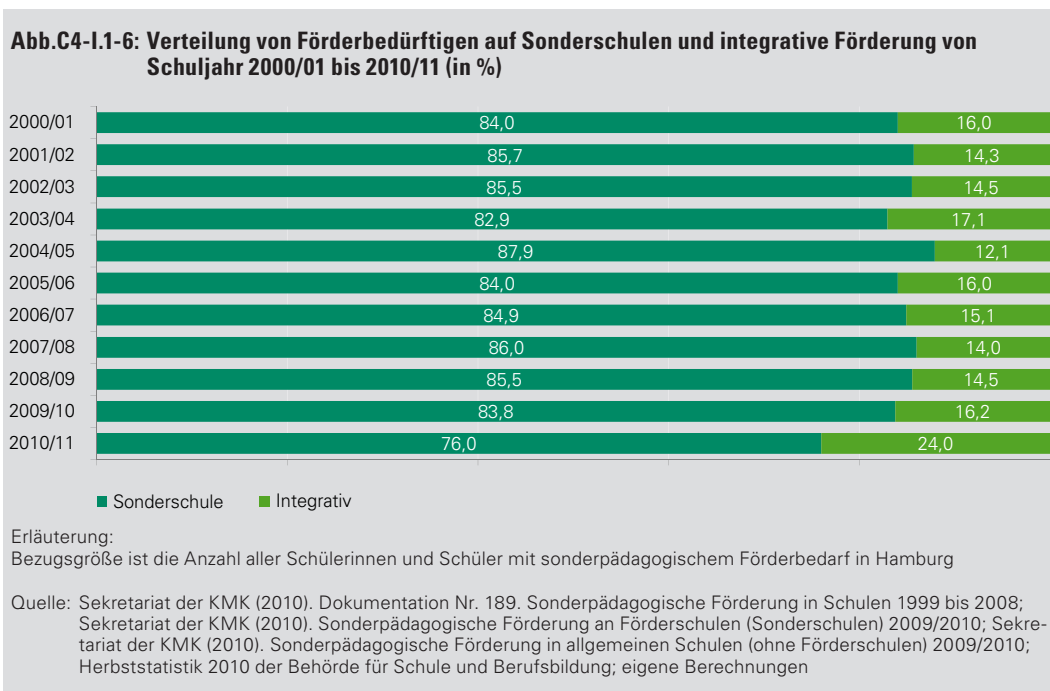
Aber auch in den Jahrgangsstufen 2 bis 4 ist ein deutlicher Anstieg der Kinder mit besonderem Förderbedarf zu beobachten. In diesem Zusammenhang ist vielleicht wirksam, dass seit dem Schuljahr 2010/11 für die Beschulung gemäß §12 HmbSG der durch ein sonderpädagogisches Gutachten festgestellte besondere Förderbedarf für die Schulen von größerer Bedeutung ist. Jedes Kind soll eine Förderung entsprechend dem Anteil erhalten, der ihm in einer Sonderschulklasse zur Verfügung stehen würde. Dafür erhalten die Schulen zusätzliche Mittel. Die damit verbundene Ressource von zum Teil nur 1,5 Unterrichtsstunden pro Kind liegt allerdings deutlich unter den bisherigen Ressourcen der integrativen Förder- und integrativen Regelklassen.

Bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hamburg betrug der Anteil der integrativ Geförderten von 2000 bis 2009 im Mittel 15,0 Prozent. Seit der Änderung von §12 des Hamburger Schulgesetzes ist dieser Anteil von 16,2 Prozent in 2009 auf 24 Prozent gestiegen (**Abb. C4-I.1-6**).

Anteil der integrativ geförderten Kinder in den Jahrgangsstufen 1 und 5 mehr als verdoppelt

Anteil der integrativen Förderung um über 50% gestiegen

⁷ Darin enthalten sind auch die Schülerinnen und Schüler der auslaufenden Gesamtschulen und Haupt- und Realschulen.



2 Anteile der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung

An allgemeinen Schulen fast 900 Schüler mehr mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Von allen Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2010/11 die Jahrgangsstufen 1 bis 10 einer allgemeinbildenden Schule in Hamburg besuchen, haben 8.758 einen sonderpädagogischen Förderbedarf, der in einem förmlichen Feststellungsverfahren diagnostiziert wurde. Dies entspricht einer Förderquote M von 5,8 Prozent.

Während die Förderquote zwischen den Schuljahren 2007/08 (5,6%) und 2009/10 (5,4%) leicht sank, war zum Schuljahr 2010/11 der genannte Anstieg auf 5,8 Prozent zu verzeichnen. Dieser Anstieg steht im Zusammenhang mit einem Zuwachs von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativer Förderung. In allen Jahrgangstufen werden insgesamt 8.919 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult. Dabei ist im Vergleich zum Vorjahr insbesondere an den allgemeinen, integrativ fördernden Schulen ein Zuwachs von knapp 900 Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen, während an den Förder- und Sonderschulen 262 Schülerinnen und Schüler weniger als im Jahr zuvor zu finden sind.⁸ Eine detaillierte Verteilung nach Förderschwerpunkt, Geschlecht und Migrationshinweis C befindet sich für die staatlichen und privaten Schulen im Anhang (**Tab. C4-I.3-Anhang**).

Im Schuljahr 2008/09 befand sich Hamburg im Ländervergleich leicht unter dem Bundesdurchschnitt. In den übrigen Ländern rangierten die Förderquoten zwischen 4,3 Prozent (Rheinland-Pfalz) und 11,7 Prozent (Mecklenburg-Vorpommern).⁹

⁸ Herbststatistiken 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen.

⁹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010 (Tab. D2-7web). Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten/2010/d2_2010.xls [27.04.2011].

2.1 Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Förderschwerpunkte

Von allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Gutachten wird im Schuljahr 2010/11 der größte Anteil (39,5%) im Förderschwerpunkt „Lernen“ unterrichtet (42,2% im Schuljahr 2008/09, alle Bundesländer: 43,7%)¹⁰ (Tab. C4-I.2-1).

Häufige Förderschwerpunkte sind außerdem die Bereiche „Sprache“ mit einem Anteil von 21,1 Prozent (+3,1% seit 2008/09), „geistige Entwicklung“ mit 13,9 Prozent (-2,2%) sowie „körperliche und motorische Entwicklung“ mit 12,5 Prozent (-0,7%). Weitere 12,9 Prozent verteilen sich auf die Förderschwerpunkte „Hören“, „Sehen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ sowie auf Schülerinnen und Schüler, die schwerst- und mehrfachförderbedürftig sind (+2,3%). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ hat sich im Vergleich zum Schuljahr 2008/09 (2,5%) auf 4,9 Prozent nahezu verdoppelt.

9,8 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Gutachten besuchen eine Privatschule. Die Verteilung auf die verschiedenen Förderbereiche weist einige Besonderheiten auf. So werden 44,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ an

Anteil der Schüler mit Förderbedarf im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ fast verdoppelt

**C4
I**

Tab.C4-I.2-1: Verteilung der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler und ausgewählter Teilgruppen auf Förderschwerpunkte im Schuljahr 2010/11 in Hamburg (Anzahl/in %)

						Staatl.		Privat		Insgesamt
		Staatl.	Privat	So	Integr.	So	Integr.	So	Integr.	
Lernen	Anzahl	3.282	238	3.065	455	2.832	450	233	5	3.520
	in %	93,2	6,8	87,1	12,9	80,5	12,8	6,6	0,1	39,5
Sprache	Anzahl	1.883	2	1.459	426	1.459	424	0	2	1.885
	in %	99,9	0,1	77,4	22,6	77,4	22,5	0,0	0,1	21,1
Geistige Entwicklung	Anzahl	1.039	204	881	362	693	346	188	16	1.243
	in %	83,6	16,4	70,9	29,1	55,8	27,8	15,1	1,3	13,9
Körperliche und motorische Entwicklung	Anzahl	945	172	631	486	525	420	106	66	1.117
	in %	84,6	15,4	56,5	43,5	47,0	37,6	9,5	5,9	12,5
Hören	Anzahl	306	9	234	81	226	80	8	1	315
	in %	97,1	2,9	74,3	25,7	71,7	25,4	2,5	0,3	3,5
Davon gehörlos	Anzahl	79	0	76	3	76	3	0	0	79
	in %	100,0	0,0	96,2	3,8	96,2	3,8	0,0	0,0	0,89
Davon schwerhörig	Anzahl	227	9	158	78	150	77	8	1	236
	in %	96,2	3,8	66,9	33,1	63,6	32,6	3,4	0,4	2,6
Sehen	Anzahl	191	1	162	30	162	29	0	1	192
	in %	99,5	0,5	84,4	15,6	84,4	15,1	0,0	0,5	2,2
Emotionale und soziale Entwicklung	Anzahl	244	196	184	256	0	244	184	12	440
	in %	55,5	44,5	41,8	58,2	0,0	55,5	41,8	2,7	4,9
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	Anzahl	159	48	161	46	113	46	48	0	207
	in %	76,8	23,2	77,8	22,2	54,6	22,2	23,2	0,0	2,3
Insgesamt	Anzahl	8.049	870	6.777	2.142	6.010	2.039	767	103	8.919
	in %	90,2	9,8	76,0	24,0	67,4	22,9	8,6	1,2	100,0

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

¹⁰ Sekretariat der KMK (2010). Dokumentation Nr. 189. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf [28.05.2011].

Förderbedürftige mit Schwerpunkt „Sprache“, „Sehen“, „Hören“ fast nur an staatlichen Schulen

Privatschulen unterrichtet. Dieser Anteil ist fast fünffach höher als der Durchschnitt aller Förderschwerpunkte (**Tab. C4-I.2-1**). Ebenfalls deutlich höher liegt ihr Anteil in den Bereichen „geistige Entwicklung“ (16,4%), „körperliche und motorische Entwicklung“ (15,4%) und bei den Schwerst- und Mehrfachförderbedürftigen (23,2%). Andererseits besuchen Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten „Sprache“, „Sehen“ und „Hören“ fast ausschließlich staatliche Schulen.

Im staatlichen Bereich besuchen 67,4 Prozent der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler eine Sonderschule und 22,9 Prozent eine allgemeine Schule. Besonders häufig findet in den Bereichen „Lernen“ (80,5%) und „Sprache“ (77,4%) eine Förderung an Sonderschulen statt. An allgemeinen Schulen ist in den Bereichen „körperliche und motorische Entwicklung“ (37,6%) sowie „geistige Entwicklung“ (27,8%) der Anteil der Schülerinnen und Schüler höher als der Anteil integrativ Geförderter insgesamt (**Tab. C4-I.2-1**). Auffällig ist die Entwicklung an staatlichen allgemeinen Schulen im Bereich des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“. Der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in diesem Bereich ist von 15,2 Prozent im Schuljahr 2008/09 auf 55,5 Prozent im Schuljahr 2010/11 gestiegen. Im Schuljahr 2010/11 ist mit diesem Förderbereich für die Schulen eine größere Ressourcenwirksamkeit verbunden. Seit der Zuweisung von Mitteln und Lehrkräften für diesen Förderschwerpunkt wird an staatlichen Schulen bei deutlich mehr Schülerinnen und Schülern ein Förderbedarf in diesem Bereich offiziell festgestellt als in der Vergangenheit.

Anteil der Schüler mit dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ an staatlichen Schulen um mehr als das Dreifache gestiegen

Während im privaten Bereich die Schülerinnen und Schüler in diesem Förderbereich zum größten Teil an Sonderschulen unterrichtet werden, findet an staatlichen Schulen diese Förderung ausschließlich integrativ statt, da die speziellen Sonderschulen für Verhaltensgestörte seit dem Jahr 2000 im Zuge der Einführung von Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) schrittweise aufgelöst wurden. Im Schuljahr 2009/10 wurden von REBUS insgesamt 10.810 Maßnahmen erfasst, von denen über 80 Prozent Kurz- und Einzelfallberatungen waren (**Tab. C4-I.4-Anhang**). Von REBUS werden Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ oft ohne Gutachten nicht selten über Zeiträume, die ein Jahr teilweise weit überschreiten, integrativ oder auch unterrichtsersetzend betreut. Im Schuljahr 2009/10 handelte es sich hierbei um 331 Schülerinnen und Schüler. Diese Betreuung findet zunehmend in Kooperation zwischen Schulen, REBUS und der Jugendhilfe statt. Als Beratungsfälle sind von REBUS weitere 1.376 Anfragen mit dem Anfragegrund „Verhaltensprobleme“ mit Lehrern, Eltern und Schülern bearbeitet worden. Bei weiteren 11.103 Anfragen im Schuljahr 2009/10 waren Verhaltensprobleme gemeinsam mit Schulversäumnissen und Lernproblemen die häufigsten Gründe.¹¹

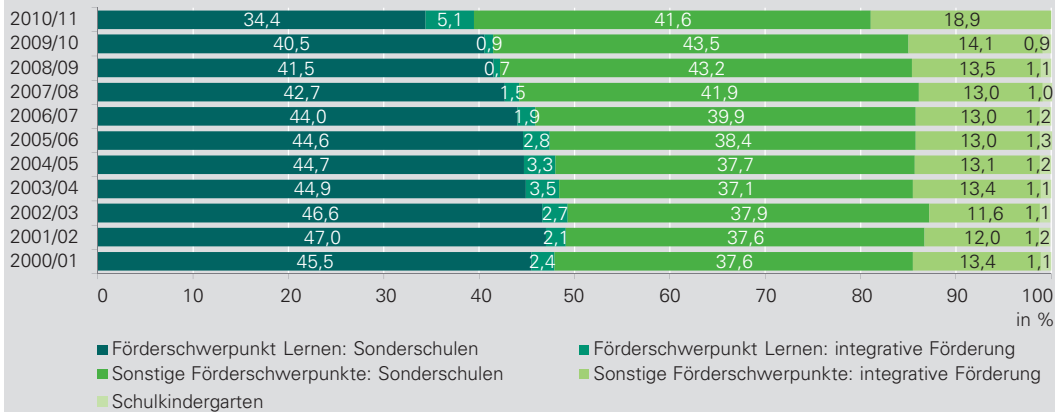
Im Schuljahr 2010/11 sind bezogen auf die Schülerzahl insgesamt in Hamburg¹² 2,3 Prozent aller Schülerinnen und Schüler förderbedürftig im Bereich „Lernen“. Im Schuljahr 2008/09 lag diese Quote im Bundesgebiet bei 2,6 Prozent¹³ und in Hamburg bei 2,4 Prozent. Der abnehmende Trend seit dem Schuljahr 2002/03 im Förderbereich

¹¹ Behörde für Schule und Berufsbildung - fachliche Leitstelle REBUS.

¹² Bezugsgröße ist die Schülergesamtzahl der Jahrgangsstufen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen (ohne Vorschulklassen und berufsvorbereitende Maßnahmen).

¹³ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010 (Tab. D2-9web). Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/d2_2010.xls [27.04.2011].

Abb.C4-I.2-1: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen und sonstigen Förderschwerpunkten in Sonderschulen und integrativer Förderung in den Schuljahren 2000/01 bis 2010/11 (in %)



Erläuterung:
Bezugsgröße ist die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hamburg im jeweiligen Schuljahr

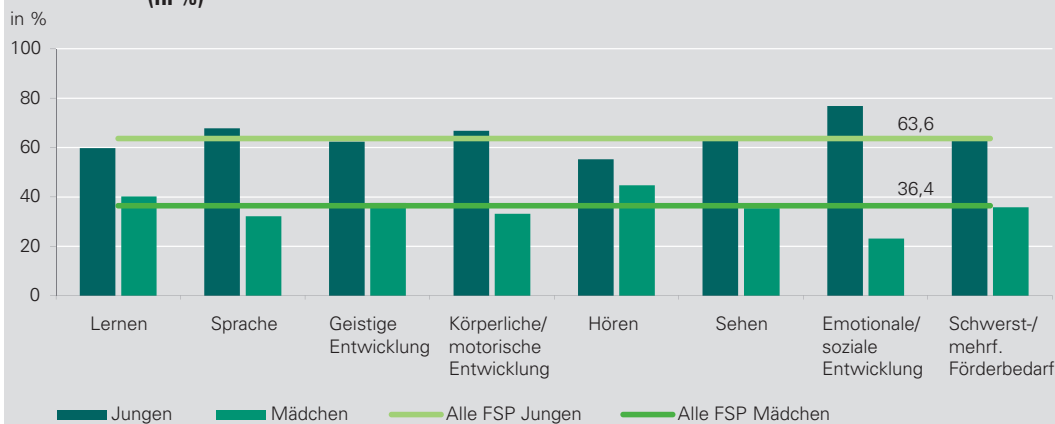
Quelle: Sekretariat der KMK (2008). Dokumentation Nr. 185. Sonderpädagogische Förderung an Schulen von 1997 bis 2006; Herbststatistiken 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

„Lernen“ setzt sich auch im Schuljahr 2010/11 mit einem Anteil von 39,5 Prozent, bezogen auf alle sonderpädagogisch förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler, fort (Abb. C4-I.2.1; Tab. C4-I.5-Anhang).

Betrachtet man diese Entwicklung jedoch differenziert, so ist festzustellen, dass der Anteil in der segregierten Förderung an den Sonderschulen zwar deutlich sinkt (-6,1%), jedoch der Anteil der integrierten Förderung an den allgemeinen Schulen gegen diesen Trend steigt (+4,2%). Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit anderen Förderschwerpunkten als „Lernen“ ist im Bereich der integrativen Förderung deutlich gestiegen (+4,8%).

Anteil des Förderschwerpunkts „Lernen“ steigt in der integrierten Förderung gegen den Trend

Abb.C4-I.2-2: Anteile von Jungen und Mädchen an den Förderschwerpunkten im Schuljahr 2010/11 (in %)



Erläuterung: FSP = Förderschwerpunkt

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

Mädchen im Förderbereich „Lernen“ und Jungen im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ deutlich überrepräsentiert

C4
I

Fast zwei Drittel der Förderbedürftigen sind Jungen

2.2 Geschlechterverteilung in der sonderpädagogischen Förderung

Der Anteil der Jungen an allen sonderpädagogisch förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen übersteigt den der Mädchen sehr deutlich (**Tab. C4-I.6-Anhang**): 63,6 Prozent der Förderbedürftigen sind Jungen.

Werden die einzelnen Förderbereiche betrachtet, treten weitere Besonderheiten in den Blickpunkt (**Abb. C4-I.2-2**): Bezogen auf die Gesamtanteile der Jungen und Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind Mädchen in den Förderbereichen „Lernen“ und „Hören“ signifikant \textcircled{M} häufiger vertreten, als zu erwarten wäre.¹⁴ Dagegen ist der Jungenanteil im Förderbereich „emotionale und soziale Entwicklung“, aber auch im Bereich „Sprache“ signifikant erhöht.¹⁵

2.3 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis und sonderpädagogischem Förderbedarf

Weiterhin hoher Anteil von Förderbedürftigen mit Migrationshinweis

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis \textcircled{C} an allen sonderpädagogisch förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen in Hamburg beträgt im Schuljahr 2010/11 33,6 Prozent und ist bezogen auf das Schuljahr 2008/09 (34,5%) leicht rückläufig (**Tab. C4-I.2-2**). Er liegt jedoch signifikant höher, als in der Hamburger Schülerschaft insgesamt (25,0%). Dabei muss beachtet werden, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ aus Gründen der Datenverfügbarkeit enger gefasst ist als oftmals übliche Definitionen. Es ist davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte höher liegt (s. auch \textcircled{C}).

Anteil der Förderbedürftigen mit Migrationshinweis im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ bemerkenswert niedrig

Bei der Betrachtung der Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis in einzelnen Förderbereichen, bezogen auf ihren Anteil an allen Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, werden weitere Besonderheiten deutlich (**Abb. C4-I.2-3**). Signifikant kleiner als erwartet ist die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis in den Förderbereichen „emotionale und soziale Entwicklung“ (8,6%) sowie „körperliche und motorische Entwicklung“ (18,5%).¹⁶ Demgegenüber ist diese Gruppe in den Förderbereichen „Lernen“ (40,7%) und „Sprache“ (38,5%) überrepräsentiert.¹⁷

Erhöhter Anteil von Schülern mit Migrationshinweis im Bereich „Lernen“ und „Sprache“

Bei dem Vergleich der Anteile von Jungen und Mädchen mit und ohne Migrationshinweis unter den sonderpädagogisch Förderbedürftigen (**Tab. C4-I.7-Anhang**) ergeben sich nur geringe Abweichungen innerhalb dieser beiden Gruppen. Auch innerhalb der einzelnen Förderschwerpunkte entspricht die Geschlechterverteilung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis in etwa der ohne Migrationshinweis. Allerdings ist unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis im Förderschwerpunkt „körperliche und motorische Entwicklung“ der Anteil der Mädchen deutlich höher als in der Gruppe ohne Migrationshinweis.

Anteil der integrativ geförderten Schüler mit Migrationshinweis mehr als verdoppelt

Der Anteil der integrativ geförderten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis ist seit dem Schuljahr 2008/09 von 8,5 Prozent auf 19,8 Prozent gestiegen (**Tab. C4-I.2-2**). Er ist jedoch geringer als bei den Förderbedürftigen ohne Migrationshinweis, der im gleichen Zeitraum von 17,2 Prozent auf 26,1 Prozent stieg (**Tab. C4-I.7-Anhang**).

14 FSP „Lernen“: $\chi^2_{(1)} = 22,14$; FSP „Hören“: $\chi^2_{(1)} = 9,55$.

15 FSP „Emotionale und soziale Entwicklung“: $\chi^2_{(1)} = 33,13$; FSP „Sprache“: $\chi^2_{(1)} = 14,24$.

16 FSP „emotionale und soziale Entwicklung“: $\chi^2_{(1)} = 122,74$; FSP „körperliche und motorische Entwicklung“: $\chi^2_{(1)} = 113,41$.

17 FSP „Lernen“: $\chi^2_{(1)} = 80,24$; FSP „Sprache“: $\chi^2_{(1)} = 20,14$.

Tab.C4-I.2-2: Verteilung der sonderpädagogisch Förderbedürftigen mit Migrationshinweis* auf Förderschwerpunkte unter Berücksichtigung des Geschlechts und der Schulform im Schuljahr 2010/11 in Hamburg

		Ohne Mig.	Mit Mig.	Davon		Davon		Staatl.	Privat
				m	w	So	Integr.		
Lernen	Anzahl	2.087	1.433	853	580	1.259	174	1.425	8
	in %	59,3	40,7	59,5	40,5	87,9	12,1	99,4	0,6
Sprache	Anzahl	1.160	725	478	247	549	176	725	0
	in %	61,5	38,5	65,9	34,1	75,7	24,3	100,0	0,0
Geistige Entwicklung	Anzahl	856	387	244	143	304	83	364	23
	in %	68,9	31,1	63,0	37,0	78,6	21,4	94,1	5,9
Körperliche und motorische Entwicklung	Anzahl	910	207	119	88	112	95	201	6
	in %	81,5	18,5	57,5	42,5	54,1	45,9	97,1	2,9
Hören insgesamt	Anzahl	219	96	53	43	79	17	96	0
	in %	69,5	30,5	55,2	44,8	82,3	17,7	100,0	0,0
Davon gehörlos	Anzahl	47	32	14	18	31	1	32	0
	in %	59,5	40,5	43,8	56,3	96,9	3,1	100,0	0,0
Davon schwerhörig	Anzahl	172	64	39	25	48	16	64	0
	in %	72,9	27,1	60,9	39,1	75,0	25,0	100,0	0,0
Sehen	Anzahl	152	40	28	12	34	6	40	0
	in %	79,2	20,8	70,0	30,0	85,0	15,0	100,0	0,0
Emotionale und soziale Entwicklung	Anzahl	402	38	27	11	5	33	33	5
	in %	91,4	8,6	71,1	28,9	13,2	86,8	86,8	13,2
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige**	Anzahl	138	69	45	24	59	10***	59	10
	in %	66,7	33,3	65,2	34,8	85,5	14,5	85,5	14,5
Insgesamt	Anzahl	5.924	2.995	1.847	1.148	2.401	594	2.943	52
	in %	66,4	33,6	61,7	38,3	80,2	19,8	98,3	1,7

* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal Migrationshinweis © berichtet. Der Anteil der 5- bis 15- Jährigen mit Migrationshintergrund © liegt laut Mikrozensus bei 48,94 Prozent.

** Zum Teil handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, die in mehreren Förderbereichen förderbedürftig, jedoch nicht schwerstförderbedürftig sind.

*** In der Regel handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, die in mehreren Förderschwerpunkten förderbedürftig, jedoch nicht schwerstförderbedürftig sind. An dieser Stelle weist die amtliche Statistik eine Unschärfe auf.

Erläuterung:

Bezugsgröße ist die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hamburg;

m = Männlich; w = Weiblich; Integr. = integrativ

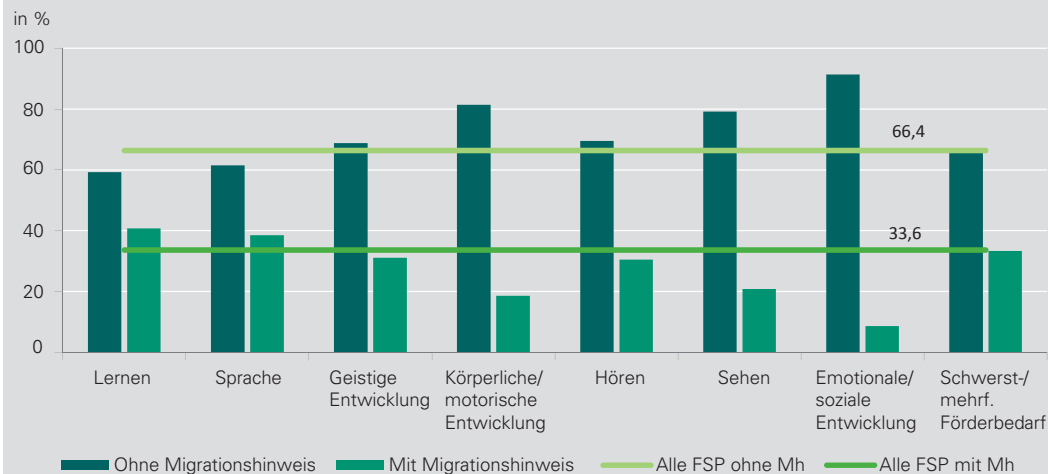
Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

In den Förderschwerpunkten „geistige Entwicklung“, „schwerhörig“ und „schwerst- und mehrfachförderbedürftig“ werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis signifikant häufiger an Sonderschulen gefördert, als wenn dieser nicht vorliegt. Im Gegensatz dazu werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis im Förderbereich „emotionale und soziale Entwicklung“ deutlich häufiger integrativ gefördert (86,8%) als förderbedürftige Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshinweis (55,5%).

1,7 Prozent der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler in Hamburg mit Migrationshinweis werden an Privatschulen unterrichtet. Bei den Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshinweis liegt dieser Anteil mit 13,8 Prozent deutlich höher (Tab. C4-I.7-Anhang).

Schüler mit Migrationshinweis besuchen seltener Privatschulen

Abb.C4-I.2-3: Anteile der Förderbedürftigen mit und ohne Migrationshinweis* in Hamburg nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2010/11 (in %)



* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal Migrationshinweis © berichtet. Der Anteil der 5- bis 15- Jährigen mit Migrationshintergrund © liegt laut Mikrozensus bei 48,94 Prozent.

Erläuterung: FSP = Förderschwerpunkt; Mh = Migrationshinweis

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Förderquote

Die Förderquote entspricht dem prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Jahrgangsstufen 1 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen).¹⁸

Signifikanz

Die Annahme, Unterschiede zwischen Messgrößen oder Variablen können durch Zufall zustande gekommen sein, wird als Nullhypothese bezeichnet. Sind diese Unterschiede signifikant (überzufällig), wird die Nullhypothese verworfen. Überprüft wird die Signifikanz durch statistische Tests (hier: χ^2 -Tests). Auf Grundlage einer berechneten Prüfgröße wird die Wahrscheinlichkeit dafür ermittelt, diese Nullhypothese fälschlicherweise zu verwerfen (Irrtumswahrscheinlichkeit). Die maximal zulässige Wahrscheinlichkeit für diesen Irrtum wird als Signifikanzniveau α bezeichnet. Diesem Kapitel liegt ein Signifikanzniveau von $\alpha < 0,01$ zugrunde.

18 Sekretariat der KMK (2008). Dokumentation Nr. 185. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006 (S. X).

Seit dem Schuljahr 2005/06 verfügt Hamburg über ein umfassendes Konzept zur Sprachförderung in Hamburger Schulen.¹ Ziel ist, den Sprachstand der Kinder zu einem möglichst frühen Zeitpunkt zu erfassen und auf der Basis dieser Diagnose die betroffenen Kinder individuell und kontinuierlich sprachlich zu fördern. Konkret sieht das Hamburger Sprachförderkonzept vor, dass bereits bei der verpflichtenden Vorstellung der Viereinhalbjährigen² der Sprachstand eines Kindes erfasst wird. Im Anschluss an die Viereinhalbjährigen-Vorstellung wird die Sprachkompetenz eines Kindes mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf – beginnend mit dem vorschulischen Bildungsjahr und während der schulischen Laufbahn – kontinuierlich und in regelmäßigen Abständen erhoben und dokumentiert³, sodass eine gezielte individuelle sprachliche Förderung erfolgen kann. In allen am Hamburger Sprachförderkonzept beteiligten Schulen (307 Einrichtungen im Schuljahr 2009/10) gibt es speziell ausgebildete Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, die für die innerschulische Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen und die regelmäßige Sprachstandsdiagnostik verantwortlich sind. Umsetzung und Wirksamkeit der Sprachförderung werden vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung im Rahmen eines Monitorings begleitend evaluiert; die Ergebnisse werden in jährlich erscheinenden Berichten vorgestellt.⁴

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels werden die förderbedürftigen Kinder und Jugendlichen betrachtet. Es interessiert dabei, wie sich die festgestellten Sprachförderbedarfe nach Geschlecht, familiärem Sprachhintergrund sowie regional unterscheiden (1). Dabei geht es zum einen um die Vorstellung der Viereinhalbjährigen (1.1), zum anderen erfolgt eine Betrachtung der von der Vorschule bis zum Ende der Sekundarstufe I geförderten Kinder und Jugendlichen (1.2). Im zweiten Abschnitt wird über Ressourcen und Maßnahmen sowie über den Grad der Umsetzung des Sprachförderkonzepts berichtet (2). Der dritte Abschnitt zeigt schließlich die Ergebnisse der Sprachförderung (3).

1 Förderbedürftige Kinder und Jugendliche

1.1 Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige

Seit dem Schuljahr 2003/04 wird in den Hamburger Grundschulen das „Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige“ durchgeführt, bei dem alle Kinder anderthalb Jahre vor ihrer Einschulung mit ihren Eltern in eine Schule in Wohnortnähe zu einem verbindlichen Vorstellungsgespräch eingeladen werden. Im Mittelpunkt des Gesprächs, das von der Schulleitung bzw. Lehrkräften der Schule geführt wird, stehen die Überprüfung des Entwicklungsstandes des Kindes und – insbesondere im Falle eines deutlich verzögerten bzw. besonders fortgeschrittenen Entwicklungsstandes – die Beratung der Eltern hinsichtlich möglicher Maßnahmen zur Entwicklungs- bzw. Begabungsförderung. Der diagnostische Schwerpunkt liegt dabei auf dem Sprachentwicklungsstand, da diesem eine zentrale Bedeutung für die weitere Lernent-

Diagnose des Sprachentwicklungsstandes aller Kinder vor Eintritt in die Schule

1 Verfügbar unter: <http://www.schulengoerdern.de/schulportal/index.php?page=27> [10.03.2011].

2 Für die Untersuchung hat sich der Begriff „Viereinhalbjährige“ eingebürgert, auch wenn naturgemäß nicht alle Kinder anderthalb Jahre vor der Einschulung exakt viereinhalb Jahre alt sind. Im Mittel sind die Kinder 5,0 Jahre alt.

3 Siehe § 28a HmbSG Absatz 2.

4 Verfügbar unter: <http://www.schulengoerdern.de/schulportal/index.php?page=20> [10.03.2011].

Tab. C4-II.1-1: Viereinhalbjährige nach Förderbedürftigkeitsgrad (Anzahl/in %)

Schuljahr	Anzahl der untersuchten Viereinhalbjährigen insgesamt	Davon							
		Anzahl der ausgewerteten Vorstellungsprotokolle		Davon					
		Anzahl	in %	Nicht förderbedürftig		Einfach förderbedürftig		Ausgeprägt förderbedürftig	
				Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
2005/06**	13.266	1.981	14,9	1.387	70,0	351	17,7	243	12,3
2006/07**	11.022	2.047	18,6	1.371	67,0	399	19,5	277	13,5
2007/08	14.034	12.446	88,7	9.110	73,2	2.004	16,1	1.332	10,7
2008/09	14.796	13.572	91,7	9.989	73,6	2.185	16,1	1.398	10,3
2009/10	14.581	12.696	87,1	9.471	74,6	2.006	15,8	1.219	9,6

* Anzahl der vorgestellten Kinder (nach den Angaben der Schulen, aus denen Ergebnisse ausgewertet werden konnten)

** Bis Schuljahr 2006/07 Auswertung einer Siebtel-Stichprobe, ab Schuljahr 2007/08 Vollerhebung

Quelle: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger: Berichte über die Auswertung der Ergebnisse in den Schuljahren 2005/06 bis 2009/10

wicklung der Kinder im Vorschulalter und beim Übergang in die Schule zukommt. Unterschieden wird zwischen „nicht förderbedürftig“, „einfach förderbedürftig“ und „ausgeprägt förderbedürftig“. Für Kinder mit „ausgeprägtem Förderbedarf“ in der Sprachentwicklung besteht seit dem Schuljahr 2005/06 ein verpflichtendes Angebot zur Teilnahme an einer „additiven Sprachförderung“ (M) in einer Vorschulklasse. Kinder, deren Sprachkompetenz als „einfach förderbedürftig“ eingeordnet wird, erhalten eine „integrative Förderung“ (M). Im Schuljahr 2009/10 fand das Vorstellungsverfahren zum siebten Mal statt. Die Auswertung der Ergebnisse wurde vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Referat LIQ-1) als Vollerhebung durchgeführt.⁵

Der Anteil der Kinder mit sprachlichem Förderbedarf hat sich seit dem Schuljahr 2007/08 etwas verringert (Tab. C4-II.1-1). Dabei ist der Anteil der Kinder mit einfachem Förderbedarf kaum zurückgegangen, während der Anteil der Kinder mit ausgeprägtem Förderbedarf von 10,7 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 9,6 Prozent im Schuljahr 2009/10 sank. Trotz dieses geringfügigen Rückgangs wird immer noch bei rund einem Viertel der vorgestellten Kinder ein Sprachförderbedarf festgestellt.

Wie schon in den vergangenen Jahren ist der Anteil der Jungen mit Sprachförderbedarf trotz geringfügiger Schwankungen über die Jahre durchweg höher als der der Mädchen (Abb. C4-II.1-1). Dies gilt sowohl für den einfachen als auch für den ausgeprägten Sprachförderbedarf.

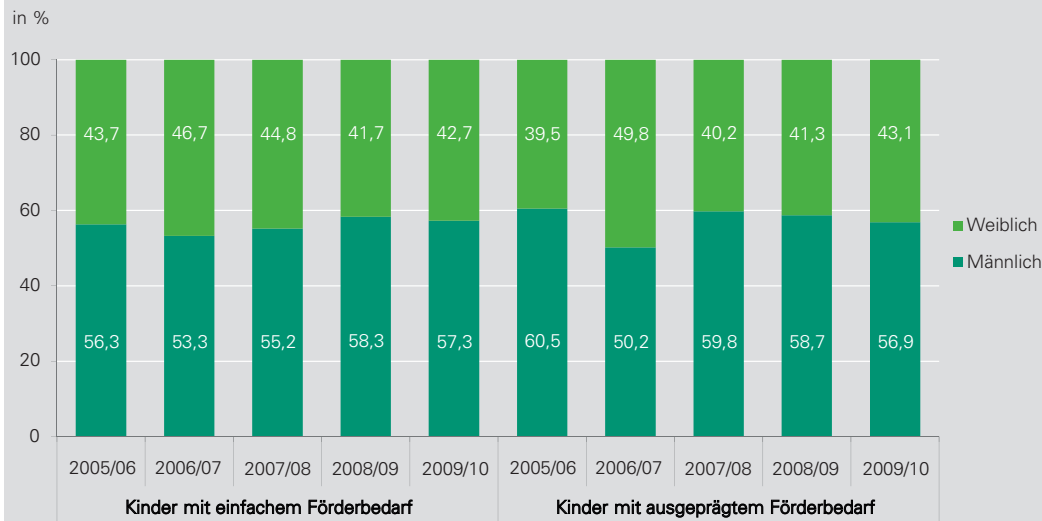
Auch der Vergleich zwischen Kindern, die einsprachig deutsch aufwachsen, und Kindern aus mehrsprachigen Familien (zu Hause gesprochene Sprache (M)) zeigt deutliche Unterschiede bezüglich des Sprachförderbedarfs. Unter den Kindern mit einfachem Förderbedarf liegt der Anteil der mehrsprachigen Kinder in den vergangenen Jahren zwischen 59,1 und 67,3 Prozent (Abb. C4-II.1-2). Dabei lässt sich seit dem Schuljahr 2007/08 ein deutlicher Anstieg des Anteils der mehrsprachigen Kinder mit Förderbedarf erkennen. Bei den Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf fallen die Unterschiede zwischen einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden

⁵ Verfügbar unter: <http://www.li-hamburg.de/abt.liq/liq.projekte/liq.projekte.17.more.2/index.html> [24.03.2011].

Ein Viertel der Viereinhalbjährigen hat Sprachförderbedarf

Anteil an Jungen mit Sprachförderbedarf durchweg höher

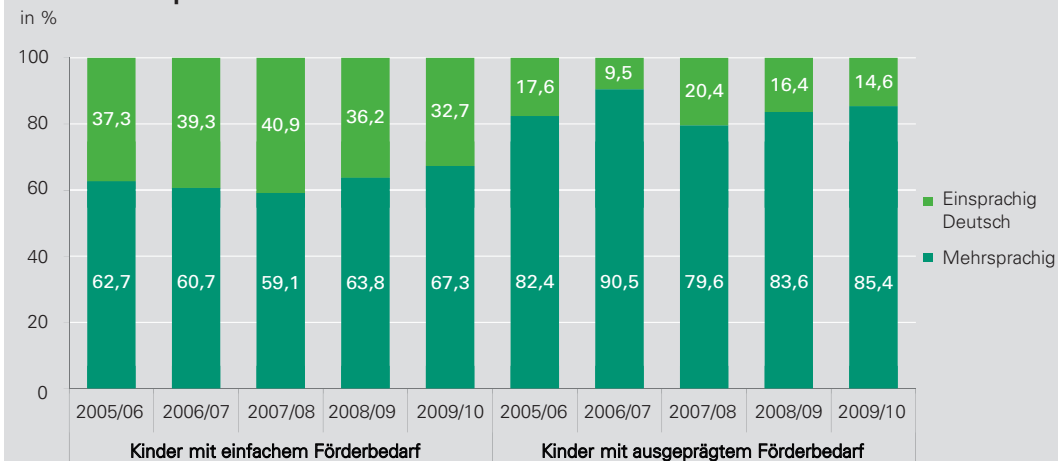
Mehrsprachig aufwachsende Viereinhalbjährige häufiger förderbedürftig

Abb. C4-II.1-1: Viereinhalbjährige nach Ausprägung des Förderbedarfs und Geschlecht (in %)

Quelle: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger: Berichte über die Auswertung der Ergebnisse in den Schuljahren 2005/06 bis 2009/10

den Kindern sogar noch deutlicher aus und auch hier steigt dieser Anteil seit dem Schuljahr 2007/08 weiter an: von 79,6 Prozent auf 85,4 Prozent im Schuljahr 2009/10.

Abbildung C4-II.1-3 zeigt die regionale Verteilung der Anteile von Kindern mit Sprachförderbedarf in den einzelnen Stadtteilen. Dabei werden für die insgesamt 77 auswertbaren Stadtteile⁶ große Unterschiede deutlich: Während in den Stadtteilen

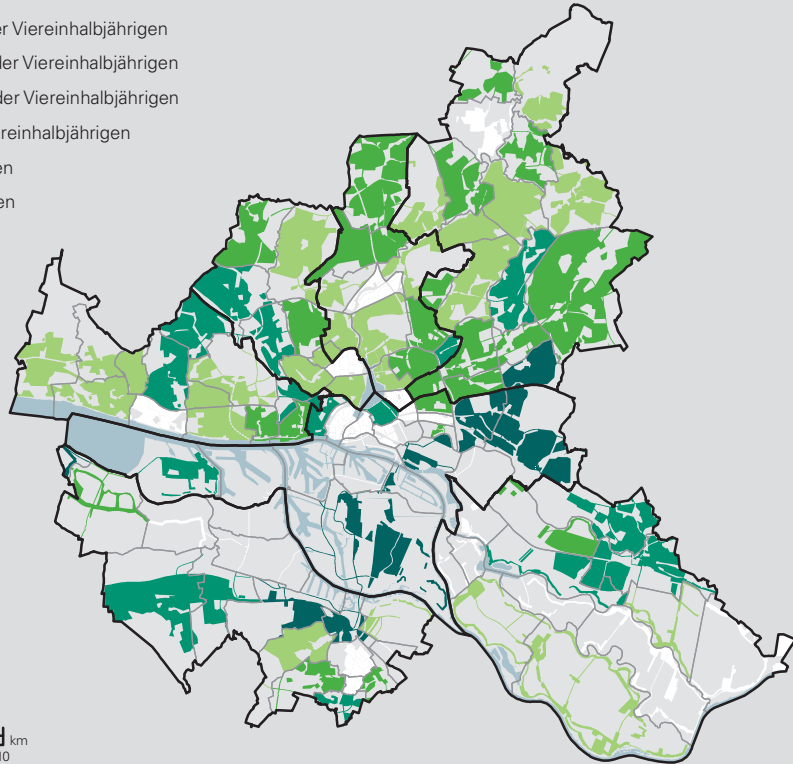
Abb. C4-II.1-2: Viereinhalbjährige nach Ausprägung des Förderbedarfs und zuhause gesprochener Sprache

Quelle: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger: Berichte über die Auswertung der Ergebnisse in den Schuljahren 2005/06 bis 2009/10

⁶ Zu beachten ist, dass die Auswertung nicht nach dem Wohnort der Kinder erfolgt, sondern nach dem Standort der regional zuständigen Grundschule, an der das Kind vorgestellt wird. Sie befindet sich in Wohnortnähe des Kindes, ist aber nicht zwingend die Schule, in die das Kind später eingeschult wird. Im Schuljahr 2009/10 gab es 204 solcher „Anmeldeschulen“. Da sich nicht in jedem Hamburger Stadtteil eine Anmeldeschule befindet, kann entsprechend nicht für jeden Stadtteil der Anteil der sprachförderbedürftigen Kinder ausgewiesen werden. Weiterhin wurden die Stadtteile mit einer Fallzahl von unter 20 vorgestellten Viereinhalbjährigen nicht berücksichtigt (Altengamme, Billbrook, Neustadt, Wilstorf).

Abb. C4-II.1-3: Anteil der Viereinhalbjährigen mit Sprachförderbedarf in den Stadtteilen im Schuljahr 2009/10 (in %)

- 2 bis unter 16% der Viereinhalbjährigen
- 16 bis unter 29% der Viereinhalbjährigen
- 29 bis unter 43% der Viereinhalbjährigen
- 43 bis 57% der Viereinhalbjährigen
- zu geringe Fallzahlen
- unbewohnte Flächen



Erläuterung:
zu geringe Fallzahlen: Gebiete unter 20 Kindern; unbewohnte Flächen ☺; eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags

Quelle: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger: Bericht aus dem Schuljahr 2009/2010

Jenfeld, Billstedt, Horn, Rothenburgsort, Veddel, Wilhelmsburg, Cranz, Harburg und Heimfeld über 43 Prozent der Viereinhalbjährigen einen Sprachförderbedarf aufweisen, liegt dieser Anteil in 28 Stadtteilen unter 16 Prozent.

Betrachtet man die Anteile der Viereinhalbjährigen mit Sprachförderbedarf, die einen Migrationshintergrund \textcircled{M} aufweisen, so lässt sich ein Zusammenhang zwischen Sprachförderbedarf und Migrationshintergrund feststellen. Von den 12.696 vorgestellten Viereinhalbjährigen haben 5.713 einen Migrationshintergrund. Dies entspricht einem Anteil von 45 Prozent. Von den Viereinhalbjährigen mit Sprachförderbedarf haben jedoch 73 Prozent einen Migrationshintergrund.

1.2 Schülerinnen und Schüler in der additiven Sprachförderung

Kinder, bei denen im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige ein ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt wurde, erhalten ein Jahr vor Beginn der Schulzeit eine verbindliche additive Sprachförderung. Damit die Verbindlichkeit dieser Förderung gesichert ist, wurde für diese Kinder die Schulpflicht um ein Jahr vorverlegt. Zu Beginn dieser vorverlegten Schulpflicht erfolgt erneut eine Sprachstandsdiagnose \textcircled{M} , die dann als Ausgangspunkt für die genaue Förderplanung dient. Die gesetzlich vorgeschriebene zusätzliche Sprachförderung umfasst vier Wochen-

73% der 4,5-Jährigen mit Sprachförderbedarf haben einen Migrationshintergrund

Regelmäßige Sprachstandsdiagnostik als Basis für kontinuierliche Förderung

stunden und findet nachmittags an einem regionalen Förderort, in der Regel in einer Schule oder in einer Kindertagesstätte, statt.

Unabhängig vom Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige wird nach dem Hamburger Sprachförderkonzept bei sprachlich auffälligen Schülerinnen und Schülern aller Jahrgangsstufen bis zum Ende der Sekundarstufe I regelhaft zum Schuljahresanfang oder Schuljahresende eine Sprachstandsdiagnose durchgeführt. Schülerinnen und Schüler mit einem ausgeprägten Sprachförderbedarf werden additiv, also zusätzlich zum Regelunterricht, gefördert. Die Förderung wird in Bilanzierungsbögen durch die Schulleitung dokumentiert.

In das Monitoring der Sprachfördermaßnahmen⁷ waren im Schuljahr 2009/10 insgesamt 307 staatliche Schulen einbezogen, die unter Verwendung gesondert zugewiesener Ressourcen für die Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit Fördermaßnahmen durchgeführt haben. Die Sprachförderung von Schulen in freier Trägerschaft © wird nicht aus diesen Mitteln finanziert, sodass diese Schulen auch nicht im Monitoring berücksichtigt werden. Unter den berücksichtigten Schulen waren 39 Gesamtschulen, 199 Grund- /Haupt- und Realschulen, 30 Gymnasien und 39 Sonderschulen.

Im Schuljahr 2009/10 wurden laut Angaben der Schulleitungen 20.730 Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Hamburger Sprachförderkonzepts additiv gefördert (**Tab. C4-II.1-Anhang**). Der Anteil der additiv geförderten Schülerinnen und Schüler hat sich in den letzten Schuljahren kontinuierlich gesteigert und liegt 2009/10 auf dem Höchststand von 16,2 Prozent (**Tab. C4-II.1-2**). Daran zeigt sich, dass die Schulen den Auftrag, Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf in zusätzlicher Lernzeit systematisch zu fördern, zunehmend angenommen haben. Während sich dieser Trend hin zu einem höheren Anteil additiv geförderter Schülerinnen und Schüler in den Vorjahren hauptsächlich in den Vorschulklassen und in der Primarstufe zeigte, manifestierte er sich im Schuljahr 2009/10 vor allem in der

**Anteil der additiv
geförderten Schüler
auf Höchststand von
16,2%**

Tab. C4-II.1-2: Anteil der Schülerinnen und Schüler in additiver Sprachförderung nach Schulformen und Schulstufen (in %)

		Anteil geförderter Schüler (in %)				
		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
	vorschulischer Bereich	6,1	8,0	10,1	10,7	10,5
Primarstufe	Gesamtschulen	17,7	24,9	19,6	19,6	12,5
	GHR-Schulen	14,0	15,9	17,7	20,8	21,3
	Sonderschulen	25,2	37,7	44,7	47,3	43,6
	alle Grundschulen	14,7	17,6	18,8	21,7	21,4
Sekundarstufe	Gesamtschulen	3,8	9,7	9,8	9,7	10,3
	GHR-Schulen	8,3	9,2	12,5	14,3	12,9
	Sonderschulen	25,5	24,4	26,3	25,7	29,8
	Gymnasien	5,9	14,5	11,6	10,3	13,9
	alle Sek. I-Schulen	7,0	11,2	12,0	12,2	13,1
	alle Schulen	10,2	13,5	14,5	16,0	16,2

Quelle: Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2009/10

7 Die Berichte sind abrufbar unter: <http://www.schulenfoerdern.de/schulportal/index.php?page=20> [10.03.2011].

**Auch in der Schule
mehr Jungen sprach-
förderbedürftig**

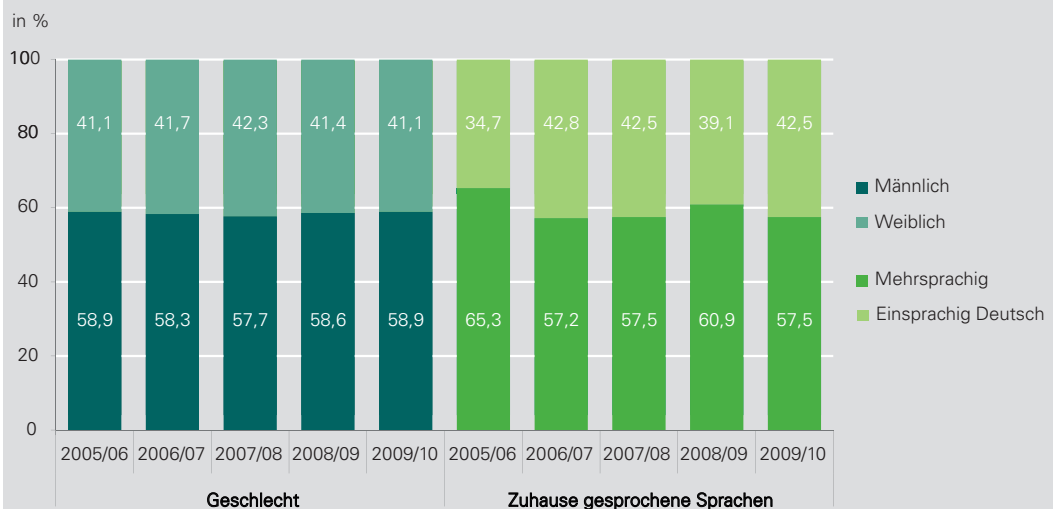
**Anteil der additiv
Förderbedürftigen
aus mehrsprachigen
Familien in der
Schule geringer als
bei den 4,5-Jährigen**

Sekundarstufe der Sonderschulen und in den Gymnasien. Ein deutlicher Rückgang ist im Primarbereich der Gesamtschulen zu verzeichnen. Hier haben im Vergleich zu den Vorjahren deutlich weniger Kinder einen ausgeprägten Sprachförderbedarf. Allerdings ist bei den deutlichen Veränderungen der relationalen Angaben zu beachten, dass es sich nur um geringe Fallzahlen handelt. Im vorschulischen Bereich (ein Jahr vor der Einschulung) gab es im Schuljahr 2009/10 einen leichten Rückgang des Anteils der förderbedürftigen Kinder. Er sinkt im Vergleich zum Vorjahr um 0,2 Prozentpunkte auf 10,5 Prozent und entspricht somit nahezu dem Anteil der ermittelten Förderbedarfe bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung.

Der Blick auf die Geschlechterverteilung zeigt, dass der Anteil der additiv geförderten Jungen über die bisher ausgewiesenen Schuljahre konstant bleibt (**Abb. C4-II.1-4**). Er betrug im Schuljahr 2009/10 58,9 Prozent und liegt damit geringfügig höher als bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung.

Während in den Schuljahren 2005/06 und 2008/09 ein relativ hoher Anteil an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit additivem Förderbedarf berichtet wurde, kehrt der Wert im Schuljahr 2009/10 mit 57,5 Prozent wieder ziemlich exakt auf den Anteil der Schuljahre 2006/07 und 2007/08 zurück (**Abb. C4-II.1-4**). Beim Vergleich mit dem Anteil an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit additivem Förderbedarf bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung (dort: 85,4%) fällt auf, dass der Anteil der additiv förderbedürftigen Kinder und Jugendlichen aus mehrsprachigen Familien in der Schule deutlich geringer ausfällt. Dies könnte u. a. daran liegen, dass bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung nur die mündliche Sprache beurteilt wird, wohingegen in der Schule die Kompetenzen im Lesen und Schreiben hinzutreten. Insgesamt lässt sich im Vergleich zu einsprachigen Schülerinnen und Schülern festhalten, dass bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern überdurchschnittlich häufig ein Sprachförderbedarf in der deutschen Sprache diagnostiziert wird. Dies be-

Abb. C4-II.1-4: Anteile der Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf* nach Geschlecht und Familiensprache (in %)



* Alle Schülerinnen und Schüler, für die Angaben vorlagen

Quelle: Zusammenstellung der Daten aus den Berichten über das Monitoring der schulischen Sprachfördermaßnahmen

stätigen auch die Untersuchungen der letzten Schuljahre (vgl. C4-II, Bildungsbericht 2008/09, S. 166).

Innerhalb der Gruppe der mehrsprachigen Kinder mit additivem Sprachförderbedarf sind einige Sprachen im Vergleich zur Verteilung in der Gesamtkohorte überproportional stark vertreten. Dies betrifft besonders das Türkische (Schuljahr 2009/10: 33,9%; Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger 2009/10: 21,5%). Demgegenüber ist die Sprache Englisch erwartungswidrig selten vertreten.⁸

Herkunftssprache bei additiver Förderung relativ häufig Türkisch

2 Ressourcenverteilung und Maßnahmenplanung

Im Schuljahr 2009/10 standen für die staatlichen allgemeinbildenden Schulen in Hamburg insgesamt 397 Lehrerstellen für zusätzliche Sprachfördermaßnahmen zur Verfügung, davon 330 Stellen für die allgemeine schulische Sprachförderung von der Vorschule bis zum Ende der Sekundarstufe I, 44 für die Sprachförderung an Sonderschulen und 23 für regionale vorschulische Sprachfördergruppen gemäß § 28a Absatz 2 HmbSG. Grundlage für die Verteilung der Mittel auf die Schulen bei der allgemeinen schulischen Sprachförderung ist der Sozialindex © und die Schülerzahl einer Schule unter Einbeziehung der Vorschulkinder. Der größte Teil dieser Förderressourcen (ca. 70%) wird auf die Schulen mit Sozialindex 1 bis 3 verteilt. Diese Verteilung bleibt über die Schuljahre in etwa konstant. Entsprechend findet sich auch der weitaus größte Anteil der Schülerinnen und Schüler mit additivem Sprachförderbedarf in den Schulen mit einem Sozialindex unter 4, also in Schulen mit einem eher belasteten sozialen Umfeld (**Tab. C4-II.2-Anhang**).

Knapp 400 Stellen für Sprachförderung

Größter Anteil der Sprachförderbedürftigen in Schulen mit belastetem sozialen Umfeld

Anhand der Förderpläne ☹ für die Schülerinnen und Schüler in additiver Sprachförderung lassen sich Rahmenbedingungen und die inhaltliche Ausrichtung der Fördermaßnahmen nachvollziehen. Dabei fällt auf, dass 2009/10 nur 63,1 Prozent der additiven Förderstunden, so wie es vom Sprachförderkonzept vorgesehen ist, in zusätzlicher Lernzeit außerhalb des Regelunterrichts (nämlich am Nachmittag oder in der offenen Eingangsphase) stattfanden. 36,9 Prozent der Förderung fanden während des Vormittags, parallel zum Regelunterricht, statt. Im Vorjahr waren dies sogar 38,1 Prozent.

Wie im Konzept der Hamburger Sprachförderung vorgesehen, findet die zusätzliche Förderung der Schülerinnen und Schüler verstärkt in den ersten Schuljahren statt und nimmt zum Ende der Sekundarstufe I immer weiter ab (**Abb. C4-II.2-1**). Laut den eingereichten Förderplänen für das Schuljahr 2009/10 liegt dabei die durchschnittliche Förderdauer pro Woche zwischen 46 und 90 Minuten. Durch die Verknüpfung der Auswertung der Förderpläne über zwei Schuljahre hinweg konnte auch die durchschnittliche Gesamtförderdauer errechnet werden. Die Schülerinnen und Schüler verbringen im Durchschnitt 43 Wochen – also rechnerisch etwas mehr als ein Schuljahr – in der additiven Sprachförderung.

Additive Sprachförderung erfolgt vor allem in den ersten Schuljahren

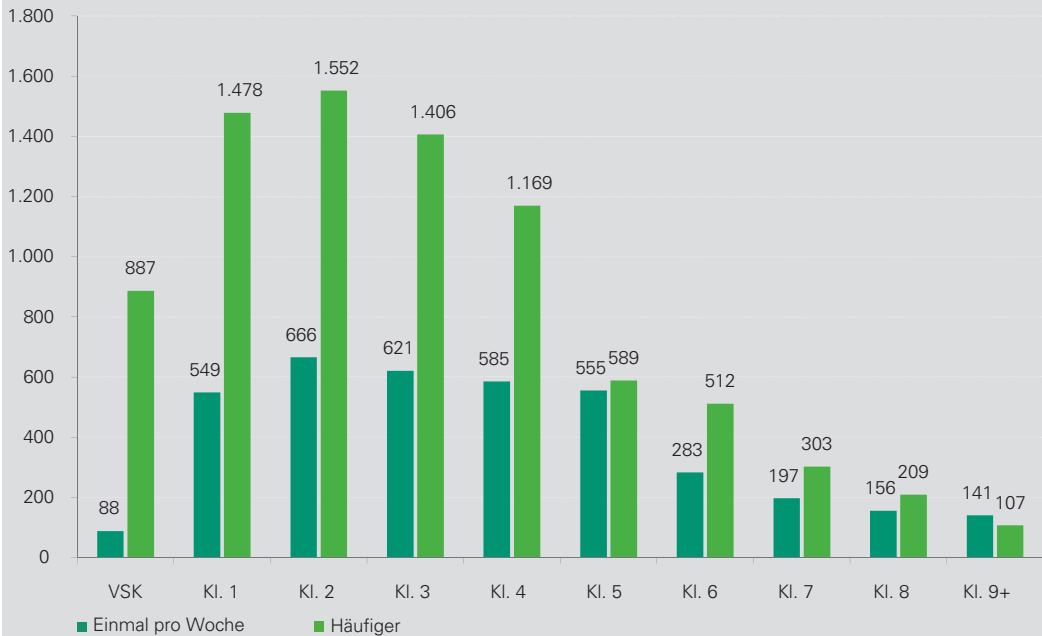
Die Angaben der Förderschwerpunkte über mehrere Schuljahre hinweg zeigen, dass auf die Förderung der Lesekompetenz verstärkt Wert gelegt wird (**Abb. C4-II.2-2**). Eine große Steigerung zeigt sich bei der Förderung der orthografischen Kompeten-

Über drei Viertel der Schüler haben Förderbedarf in mehreren Sprachlernbereichen

⁸ May, P. et al. (2010). Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2008/09, S. 10.

Abb. C4-II.2-1: Frequenz der Förderung nach Klassenstufen

Anzahl der geförderten Schülerinnen und Schüler*



* Schülerinnen und Schüler, für die Angaben vorlagen

Quelle: Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2009/10

zen. Leicht rückläufig sind die Angaben für die Wortschatzerweiterung und die Förderung der grammatikalischen Fähigkeiten. Unter den Schülerinnen und Schülern, für die Angaben zu konkreten Förderschwerpunkten vorliegen, gibt es bei 77,2 Prozent Förderbedarfe in mehreren Sprachlernbereichen (2008/09: 78,1%). Das heißt, diese Schülerinnen und Schüler haben multiple Problemlagen in der deutschen Sprache und einen erhöhten Förderbedarf, mit großer Wahrscheinlichkeit auch über einige Schuljahre hinweg.

Zum Monitoring der Umsetzung der Fördermaßnahmen in den Schulen wurde ein Berichtsbogen eingesetzt, der von den Sprachlernkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren der beteiligten Schulen ausgefüllt wurde. Von den 307 Schulen, die am Monitoring zur Umsetzung des Sprachförderkonzepts teilnahmen, haben 302 Schulen den Berichtsbogen zur Evaluation eingereicht (Rücklaufquote 98,4%). **Abbildung C4-II.2-3** illustriert den Stand der Umsetzung des Sprachförderkonzepts an den Schulen in den fünf Schwerpunkten ‚Additive Sprachförderung‘, ‚Integrative Sprachförderung‘, ‚Schulinterne Kooperation‘, ‚Elternarbeit‘ und ‚Schulinterne Evaluation‘ in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10, wie er sich anhand der Angaben in den Berichtsbögen darstellt.

Vor allem die konzeptionellen Ziele der additiven Sprachförderung werden – wie schon im Vorjahr – in den meisten Schulen weitgehend umgesetzt. Auffällig ist jedoch, dass nur sehr wenige Schulen den Sprachstand in der nicht-deutschen Herkunftssprache erfassen. Die Durchführung der integrativen Förderung stößt dagegen, trotz deutlicher Verbesserung gegenüber 2008/09, noch immer auf Schwierigkeiten.

**Monitoring zur
Umsetzung des
Sprachförder-
konzepts**

**Additive Sprachför-
derung weitgehend
umgesetzt, integra-
tive Förderung noch
ausbaufähig**

Abb. C4-II.2-2: Prozentuale Häufigkeiten der genannten Förderschwerpunkte im Vergleich der Schuljahre 2009/10, 2008/09 und 2007/08 (einschließlich Mehrfachnennungen) (in %)



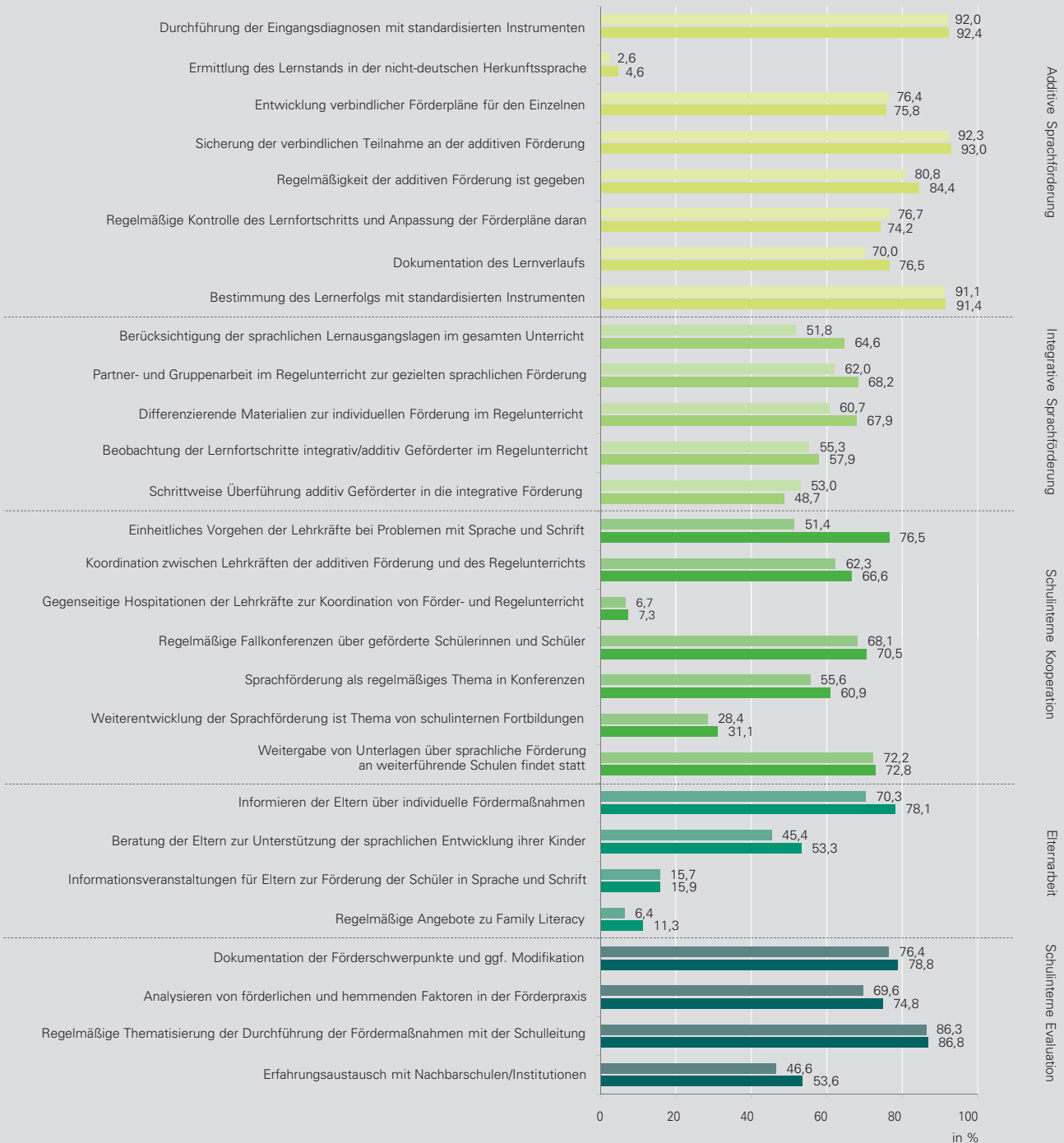
* Phonologische Bewusstheit (beispielsweise Reime erkennen, Anlaute bilden, Silben erkennen)

Quelle: Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2009/10

Erfreulich ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass die sprachliche Lernausgangslage in allen Fächern mittlerweile häufiger Berücksichtigung findet.

In den Bereichen der schulinternen Kooperation, der Elternarbeit und der schulinternen Evaluation geben viele Schulen an, die meisten Aspekte umzusetzen, und es zeigen sich überall Zuwächse gegenüber dem Vorjahr. Ein weiterer Ausbau müsste allerdings insbesondere in den Bereichen „Gegenseitige Hospitation der Lehrkräfte“, „Schulinterne Fortbildungen zum Thema Sprachförderung“, „Informationsveranstaltungen für Eltern“, „Angebote zu Family Literacy“ sowie „Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und Institutionen“ erfolgen.

Abb. C4-II.2-3: Stand der Implementierung des Sprachförderkonzepts in den schulischen Einrichtungen in den Schuljahren 2008/09 (oben, jeweils hellerer Farbton) und 2009/10 (unten, jeweils dunklerer Farbton) laut Berichtsbogen der Sprachlernkoordinatoren (in %)



Quelle: Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2009/10

3 Ergebnisse der Fördermaßnahmen

Ziel der Sprachförderung ist, dass die Kinder und Jugendlichen einen Sprachstand erreichen, der sie als nicht mehr additiv förderbedürftig einstuft. Der Anteil der in diesem Sinne erfolgreich geförderten Schülerinnen und Schüler betrug in den letzten drei Schuljahren jeweils um 36 Prozent, wobei im Schuljahr 2009/10 ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist.⁹ Eine besonders positive Bilanz der Förderung haben – wie in jedem Schuljahr – die Gymnasien (**Abb. C4-II.3-1**).

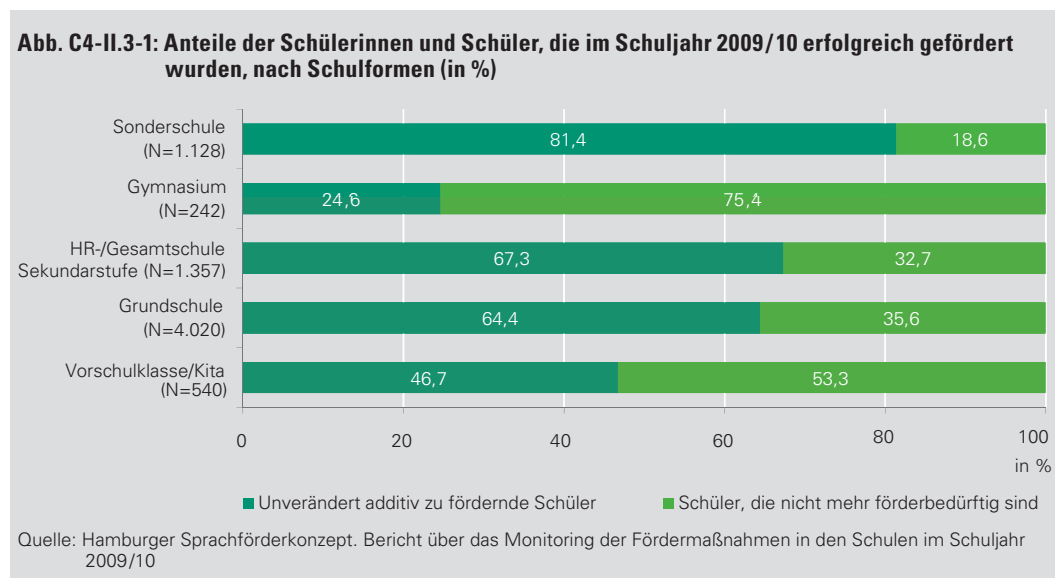
Dies lässt sich mit den im Vergleich zu anderen Schulformen geringeren Problemlagen der gymnasialen Schülerschaft erklären. Viele der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler der Gymnasien haben eingegrenzte sprachliche Schwierigkeiten und brauchen vor allem einen Lernanschub, der in einer relativ kurzen zusätzlichen Lernzeit zu leisten ist. In den anderen Schulformen sind die Problemlagen der Schülerinnen und Schüler häufig gravierender und beziehen sich nicht nur auf einen Sprachlernbereich, sondern auf mehrere Bereiche (allgemeines Sprachverständnis, Lesen und Rechtschreiben). Die Förderung der einzelnen Bereiche kann in der Regel nicht gleichzeitig erfolgen. Schritt für Schritt müssen die sprachlichen Schwierigkeiten in den einzelnen Bereichen angegangen werden. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler mit multiplen sprachlichen Schwierigkeiten über mehrere Jahre Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit erhalten müssen.

In der oben beschriebenen Erfolgsermittlung können nur die Fortschritte derjenigen Schülerinnen und Schüler dargestellt werden, die ihren Sprachstand derart verbessern konnten, dass sie nicht mehr in zusätzlicher Lernzeit sprachlich gefördert werden müssen. Um auch die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler erfassen zu können, die innerhalb der Gruppe der additiv Förderbedürfti-

36% der ehemals Förderbedürftigen sind nicht mehr additiv förderbedürftig

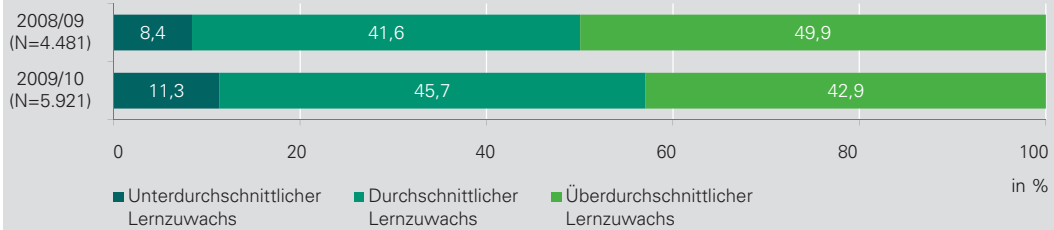
Erfolgreiche Förderung am häufigsten an den Gymnasien, am seltensten in der Sonderschule

**C4
II**



⁹ Bislang existieren nur wenige empirisch belastbare Evaluationsstudien zu Effekten von Sprachfördermaßnahmen. Zur Bewertung von Fördereffekten unterschiedlicher Förderansätze bedürfte es ausreichend kontrollierter Interventionsstudien, für die zurzeit Vorüberlegungen angestellt werden (vgl. Redder, A. et al. (2010). ZUSE-Diskussionspapier 1: Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Verfügbar unter <http://www.zuse.uni-hamburg.de/501.html> [06.03.2011], passim).

Abb. C4-II.3-2: Anteile der Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2009/10 einen unterdurchschnittlichen, durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Lernzuwachs erzielt haben im Vergleich zum Schuljahr 2008/09 (in %)



Quelle: Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2009/10

gen verbleiben, wird noch ein weiterer Indikator herangezogen. Mittels eines statistischen Kennwerts (sog. T-Wert-Differenz \textcircled{M}) werden die Testergebnisse der standardisierten Testungen verglichen, und auf der Grundlage vorheriger empirischer Untersuchungen werden Grenzen für die Bestimmung eines unterdurchschnittlichen, durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Lernzuwachses bestimmt.

Geringere Lernzuwächse nach Sprachförderung in 2009/10 als im Vorjahr

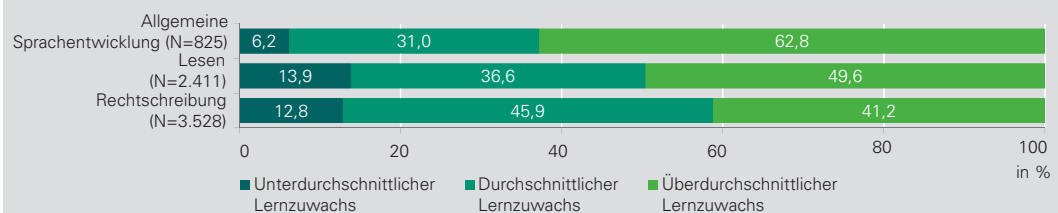
Auf dieser Berechnungsgrundlage zeigt sich zwar immer noch ein beachtlicher Erfolg der Sprachförderung, da in 42,9 Prozent der Fälle ein überdurchschnittlicher Lernzuwachs der geförderten Schülerinnen und Schüler verzeichnet werden kann (**Abb. C4-II.3-2**). Dennoch weist der Vergleich zum letzten Schuljahr auf einen erkennbaren Rückgang derjenigen Schülerinnen und Schüler hin, die einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs erzielen konnten (-7%). Der Anteil der unterdurchschnittlichen Lernzuwächse steigt im Vergleich zum Schuljahr 2008/09 von 8,4 auf 11,3 Prozent. Insgesamt zeigen sich bei der Abbildung der Lernzuwächse wiederum die vergleichsweise guten Fördererfolge in den Gymnasien und der vorschulischen Förderung (**Abb. C4-II.1-Anhang**).

Lernzuwächse vor allem in der allgemeinen Sprachentwicklung

Auffällig ist, dass die Lernzuwächse vor allem im Sprachlernbereich der allgemeinen Sprachentwicklung erfolgen. Demgegenüber sind die Lernzuwächse im Bereich der Rechtschreibung deutlich geringer (**Abb. C4-II.3-3**).

Insgesamt zeigt die Evaluation, dass sich das Hamburger Sprachförderkonzept seit seiner Einführung im Schuljahr 2005/06 in den Schulen etabliert hat und in weiten Teilen bereits erfolgreich umgesetzt wird.

Abb. C4-II.3-3: Anteile der Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2009/10 einen unterdurchschnittlichen, durchschnittlichen bzw. überdurchschnittlichen Lernerfolg erzielt haben, nach Sprachlernbereichen* (in %)



* Auf die Abbildung der Fördererfolge im Bereich ‚Phonologischen Bewusstheit‘ wird verzichtet, da in diesem Bereich nur in geringem Umfang standardisierte Verfahren zu zwei Testzeitpunkten eingesetzt wurden und ein quantitativer Vergleich somit nicht möglich ist.

Quelle: Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2009/10

M Methodische Erläuterungen

Additive und integrative Sprachförderung

Zur Einstufung des Sprachförderbedarfs existieren drei Kategorien: a) ohne Sprachförderbedarf, b) mit Sprachförderbedarf, c) mit ausgeprägtem/additivem Sprachförderbedarf. Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf (Gruppe c) weisen gravierende Schwierigkeiten in der mündlichen Sprache, im Lesen und/oder im Rechtschreiben auf; sie werden additiv und verpflichtend gefördert. Kinder mit Sprachförderbedarf (Gruppe b) sollen integrativ gefördert werden.

Additive Sprachfördermaßnahmen werden auf der Grundlage einer individuellen Diagnose geplant und finden grundsätzlich am Nachmittag bzw. vor oder nach dem Regelunterricht – also zusätzlich zum Regelunterricht – statt, um die individuelle Lernzeit zu erhöhen. Die Teilnahme ist verbindlich. Der Unterricht wird von Lehrkräften in Sprachfördergruppen erteilt. Die Organisation der Sprachförderung kann nach unterschiedlichen Modellen erfolgen, die die Schule in eigener Verantwortung festlegt. Team-Teaching, Kleingruppen, Einzelunterricht oder individualisierte Lernformen und additive Sprachförderung können sich ergänzen.

Integrative Sprachförderung erfolgt im Rahmen des Regelunterrichts für Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem Sprachförderbedarf sowie für Schülerinnen und Schüler, die zuvor eine additive Sprachförderung erhalten haben, um die Nachhaltigkeit der Förderung zu sichern. Die integrative Sprachförderung erfolgt ebenfalls auf der Grundlage einer individuellen Diagnose und eines Förderplans.

Zuhause gesprochene Sprache

Im Protokollbogen des Vorstellungsverfahrens der Viereinhalbjährigen wird angegeben, welche Sprache in der Familie überwiegend gesprochen wird und welche Sprachen ggf. darüber hinaus in der Familie gesprochen werden. Als mehrsprachig gelten Kinder, in deren Elternhaus eine oder mehrere andere Sprache(n) als Deutsch gesprochen werden. Zur Bestimmung der Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern im Monitoring der Sprachförderung werden die Angaben aus den im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung eingegangenen Diagnosebögen zu der Frage, welche weiteren Sprachen eine Schülerin oder ein Schüler außer Deutsch spricht, herangezogen. Hier liegt keine Datenvollständigkeit vor.

Migrationshintergrund

Für die Bestimmung des „Migrationshintergrundes“ im Rahmen der Sprachförderung werden folgende Informationen ausgewertet:

- a) Kind bzw. Familie ist nach Deutschland zugezogen,
- b) nicht-deutsche oder zweite Staatsangehörigkeit des Kindes oder eines Sorgeberechtigten sowie
- c) ausländischer Geburtsort des Kindes oder eines Sorgeberechtigten.

Sofern eines der genannten Merkmale zutrifft, wird dies als Vorliegen eines „Migrationshintergrundes“ gewertet.

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.

Förderpläne

Für alle Schülerinnen und Schüler, die einen additiven Förderbedarf aufweisen, sollen Förderpläne erstellt und in das Monitoring eingestellt werden, die die Rahmenbedingungen und die inhaltlichen Schwerpunkte der vorgesehenen Förderung skizzieren. Im Monitoring sind für das Schuljahr 2009/10 auswertbare Förderpläne von 12.277 Schülerinnen und Schülern für die Sprachförderung in zusätzlicher Lernzeit eingegangen.

T-Wert / Lernzuwachs

Um zu bestimmen, wie sich die Leistungen der im Monitoring erfassten Schülerinnen und Schüler im Laufe des Schuljahrs 2009/10 verändert haben, wurde – sofern standardisierte Testergebnisse vorlagen – ein im Monitoring erfasster statistischer Kennwert (der sogenannte „T-Wert“) der ersten Testung (Ende Schuljahr 2008/09) vom T-Wert der zweiten Testung (Ende des Jahres 2009/10) abgezogen. Der T-Wert ist ein statistischer Wert, der verschiedene normierte Tests in eine einheitliche Skala überträgt und somit vergleichbar macht.

Die Einteilung des (relativen) Fördererfolgs anhand der T-Wert-Differenz erfolgt in drei Kategorien:

- Schülerinnen und Schüler mit „überdurchschnittlichem Lernerfolg“ konnten ihre Leistungen im Vergleich zur Gesamtkohorte um mehr als eine halbe Standardabweichung steigern.
- Schülerinnen und Schüler mit „durchschnittlichem Lernerfolg“ haben ihre Leistungen um weniger als eine halbe Standardabweichung im Vergleich zur Kohorte verbessert bzw. verschlechtert.
- Schülerinnen und Schüler mit „unterdurchschnittlichem Lernerfolg“ haben ihre Leistungen im Vergleich zur Kohorte um mehr als eine halbe Standardabweichung verschlechtert.

Die quantitative Abgrenzung der Kategorien in Form einer halben Standardabweichung erfolgt auf der Grundlage von Ergebnissen der KESS-Studie, in der für die Bereiche ‚Lesen‘ und ‚Rechtschreibung‘ für die Gesamtkohorte ein Lernzuwachs von circa einer halben Standardabweichung pro Schuljahr ermittelt wurde.

Da im Allgemeinen innerhalb eines Schuljahrs für alle Schülerinnen und Schüler eine Steigerung der Leistung zu erwarten ist, sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, deren Lernzuwachs eine unterdurchschnittliche Entwicklung innerhalb des Schuljahrs 2009/10 genommen hat, nicht tatsächlich schlechter als bei der ersten Messung ein Jahr zuvor, sondern die Steigerung der Leistung dieser Schülerinnen und Schüler fällt im Vergleich zur Gesamtgruppe niedriger aus.

Individuelle Begabungen und Talente sind nicht als statische Größe zu verstehen, sondern Entwicklungsprozessen unterworfen, die einer spezifischen Förderung bedürfen. Das Hamburgische Schulgesetz sieht als Aufgabe aller Schulen eine individuelle Förderung vor: Unterricht und Erziehung, so heißt es dort, „sind so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen, Interessen und Neigungen gestärkt und bis zur vollen Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit gefördert und gefordert werden“¹. Das allgemeine Ziel einer individuellen Förderung schließt damit auch eine spezielle Begabtenförderung mit ein. Zur Unterstützung der Schulen bei der Begabtenförderung unterhält das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg seit 1996 die Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB). Aufgabe der Beratungsstelle ist auf der institutionellen Ebene die Unterstützung der Schulen beim Aufbau schulinterner Angebote und die Förderung der Vernetzung mit anderen Schulen durch Beratungsleistungen und die Bereitstellung von Honorarmitteln und spezifischen Fortbildungen. Zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern schreibt sie jährlich mehrere außerschulische Förderangebote aus. Die BbB bietet den Schulen ebenfalls konzeptuelle Beratung und spezifische Fortbildungen an und stellt die Honorarmittel für Fördermaßnahmen (individuelle Förderung oder Gruppenförderung) zur Verfügung. Ferner werden eine pädagogisch-psychologische Beratung und Diagnostik angeboten.²

Eine zielgerichtete Förderung begabter Kinder und Jugendlicher würde voraussetzen, dass eine Begabung sicher erkannt wird. Tatsächlich sind die definitorischen Ansätze für die Konstrukte „Hochbegabung“ und „Begabung“ sehr heterogen. Sie reichen von eindimensionalen rein Intelligenz basierten Ansätzen bis hin zu multidimensionalen Modellen der Begabung und unterscheiden sich entsprechend in ihrer Diagnostik.

Die Identifizierung hochbegabter oder besonders begabter Schülerinnen und Schüler erfolgt in Hamburg wie auch in anderen Ländern deshalb weder flächendeckend noch stringent. Im pädagogischen Kontext (Kita, Vorschule, Schule) werden in der Regel die allgemeine Leistungseinschätzung und das Leistungsverhalten des Kindes herangezogen. Außerhalb der Schule kann eine pädagogisch-psychologische und intelligenzbasierte Diagnostik sowohl bei der BbB, bei REBUS als auch in klinischen Einrichtungen oder privaten Praxen vollzogen werden.

Da es in Hamburg keine valide statistische Erfassung für das Merkmal ‚Begabung‘ gibt (und auf Grund der begrifflichen Unschärfen auch nicht geben kann), wird im Folgenden der Versuch unternommen, einige Aspekte der Begabtenförderung in Hamburg aufzuzeigen.

Seit 1996 gibt es die Beratungsstelle besondere Begabung (BbB)

Keine einheitliche Diagnostik für besonders begabten in Hamburg

Keine zentrale Erfassung der besonders begabten Schülerinnen und Schüler

¹ Hamburgisches Schulgesetz in der Fassung vom 21. September 2010, § 3 Absatz 3.

² Siehe auch <http://www.li-hamburg.de/bbb> [13.03.2011].

Bei ausgeglichenem Geschlechterverhältnis etwa 5% der 4,5-Jährigen besonders begabt

1 Besonders begabte Schülerinnen und Schüler

1.1 Hinweise auf besondere Begabung in der Vorstellung der Viereinhalbjährigen

Bei etwa fünf Prozent der vorgestellten Viereinhalbjährigen wird eine besondere Begabung vermutet (Tab. C4-III.1-1). Diese Zahl ist relativ konstant, wobei ein leichter Rückgang im Erhebungsjahr 2009/10 zu verzeichnen ist. Die Verteilung zwischen Jungen und Mädchen ist sehr ausgeglichen, was mit Blick auf die spätere Dominanz der Jungen in Beratung und Förderung (s. u.) interessant ist. Die Einschätzung der Begabung basiert ausschließlich auf der Beobachtung der beurteilenden Lehrkraft und den Berichten der Eltern im Rahmen des Untersuchungsgesprächs. Die Feststellung oder Vermutung einer besonderen Begabung ist somit mit erheblichen Unsicherheiten behaftet.

Hinweise auf besondere Begabungen erfolgen in dem Vorstellungsverfahren in insgesamt neun inhaltlichen Kategorien.³ Dabei lag im Schuljahr 2009/10 folgende Verteilung vor: besondere sprachliche Fähigkeiten: ca. 33 Prozent, besondere mathematische Fähigkeiten: ca. 20 Prozent, außergewöhnliche Gedächtnis- oder Denkleistungen: ca. 20 Prozent, besondere musikalische Fähigkeiten: ca. 20 Prozent, besondere kreativ-gestalterische oder künstlerische Fähigkeiten: ca. 10 Prozent, besondere motorische oder sportliche Fähigkeiten: ca. 10 Prozent, auffallendes Wissen: ca. 5 Prozent, ausgeprägtes Neugierverhalten bzw. besondere Interessen: ca. 5 Prozent, ein allgemein fortgeschrittener Entwicklungsstand: ca. 5 Prozent.⁴

Tab. C4-III.1-1: Kinder, für die im Rahmen der Vorstellung der Viereinhalbjährigen ein Hinweis auf die besondere Begabung benannt wurde (in %)

Schuljahr	Hinweise auf besondere Begabung	Hinweise auf besondere Begabungen bei Mädchen	Hinweise auf besondere Begabungen bei Jungen
	Anteile in %		
2007/08	5,4	5,5	5,4
2008/09	5,4	5,6	5,6
2009/10	4,9	4,9	5,1

Quelle: May, P. (2011). Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. LIQ-Publikation.

1.2 Beratungen und Förderkurse der Beratungsstelle besondere Begabung

Sehr viel häufiger Beratung von Jungen als von Mädchen

Einer der Tätigkeitsbereiche der Beratungsstelle besondere Begabungen stellt die Einzelfallberatung und -diagnostik von Kindern und Jugendlichen dar. So wurden im Schuljahr 2009/10 308 Beratungen durchgeführt (Tab. C4-III.1-2). Auffällig ist, dass sowohl in 2009/10 als auch in 2008/09 weitaus häufiger eine Beratungsleistung für Jungen in Anspruch genommen wurde als für Mädchen.

³ Dabei ist allerdings immer zu berücksichtigen, dass die Entwicklungsunterschiede bei Kindern in diesem Alter enorm sein können und die Abgrenzung eines guten oder sehr guten Entwicklungsstandes von einer besonderen Begabung auch für professionelle Diagnostiker kaum möglich ist.

⁴ Die Feststellung von besonderen Begabungen in diesem Alter und unter den gegebenen kurzzeitigen Beobachtungsbedingungen basiert in der Regel auf Angaben der Eltern. Für ein Kind sind Angaben in mehreren inhaltlichen Kategorien möglich, daher ist die Summe größer als 100 Prozent.

Tab. C4-III.1-2: Anzahl der durch die BbB durchgeführten Beratungen

Schuljahr	Beratungen insgesamt	Davon						
		Kurzberatungen	Mädchen	Jungen	G	Gy	GS	Andere Schulformen*
2008/09	250	•	45	205	112	83	29	26
2009/10	306	242	84	222	157	72	12	65

* Unter „anderer Schulform“ wird in der Regel eine Beratung im Bereich Elementarstufe subsumiert.

Quelle: Jahresstatistik der Beratungsstelle besondere Begabung (2010)

Die Beratungsstelle besondere Begabungen schreibt darüber hinaus schuljährlich mehrere außerschulische Förderkurse (Enrichmentkurse) aus, zu denen die Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler empfehlen können. Zusätzlich initiiert die BbB mehrere schulinterne Förderprojekte.⁵ Für die Zulassung der Schülerinnen und Schüler werden unterschiedliche Kriterien zugrunde gelegt. Für einige Kurse sind die Bewerbungsunterlagen der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend, bei anderen Maßnahmen werden besondere Zielgruppen (z. B. Mädchen, Jungen oder Kinder mit Migrationshintergrund ☺) berücksichtigt, und bei weiteren Förderaktivitäten werden wiederum spezifische Arbeitsproben beurteilt.

Betrachtet man die Schülerinnen und Schüler in den durch die BbB initiierten Förderprojekten, so fällt auf, dass in allen Bereichen der Anteil der teilnehmenden Jungen überwiegt (**Tab. C4-III.1-3** und **Tab. C4-III.1-4**). Dies ist bei den außerschulischen Förderprojekten noch sehr viel ausgeprägter als bei den schulinternen: Im Schuljahr 2009/10 betrug der Anteil der Jungen, die an einem außerschulischen Förderprojekt teilgenommen haben, ca. 70 Prozent. Während bei schulinternen Förderprojekten vor allem Grundschülerinnen und -schüler teilnehmen, überwiegt bei den außerschulischen Förderprojekten deutlich der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus weiterführenden Schulen.

Eine Ursache hierfür liegt vermutlich im Zuschnitt der Angebote: Insbesondere im außerschulischen Bereich werden mehr Förderprojekte im MINT-Bereich und im sprachlich-künstlerischen Begabungsbereich angeboten, zudem richten sich die außerschulischen Angebote eher an Schülerinnen und Schüler ab Sekundarstufe I.

Höherer Anteil von Jungen in Förderprojekten

Tab. C4-III.1-3: Schülerinnen und Schüler, die an einem schulinternen, durch die BbB initiierten Förderprojekt teilgenommen haben, nach Geschlecht und Schulstufe (Anzahl/in %)

Schuljahr	Anzahl der Kurse	TN insgesamt	Davon									
			TN Grundschule		TN Sek I		TN Sek II		Mädchen		Jungen	
			Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
2008/09	14	234	198	84,6	36	15,4	0	0	110	47,0	124	53,0
2009/10	23	294	245	83,3	49	16,7	0	0	139	47,3	155	52,7

Quelle: Jahresstatistik der Beratungsstelle besondere Begabung (2010).

⁵ Schuleigene Förderprojekte werden von der zuständigen Behörde nicht zentral erfasst und können an dieser Stelle nicht berichtet werden.

Mehr leistungsstarke Mädchen in Lesen und Englisch, mehr leistungsstarke Jungen in Mathematik und Naturwissenschaften

Tab. C4-III.1-4: Schülerinnen und Schüler, die an einem außerschulischen, durch die BbB initiierten Förderprojekt teilgenommen haben, nach Geschlecht und Schulstufe (Anzahl/in %)

Schuljahr	Anzahl der Kurse	TN insgesamt	Davon									
			TN G		TN Sek I		TN Sek II		Mädchen		Jungen	
			Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
2008/09	83	1.382	401	29,0	873	63,2	108	7,8	591	42,8	791	57,2
2009/10	64	954	301	31,6	585	61,3	68	7,1	289	30,3	665	69,7

Quelle: Jahresstatistik der Beratungsstelle besondere Begabung (2010).

1.3 Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in den KESS-Studien

Mit der Hamburger Längsschnittstudie KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) [Ⓜ] liegen flächendeckende Leistungsdaten aus den Bereichen Lesen, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaft für die dort untersuchten Schülergruppen vor. Unter der Annahme, dass sich besondere Begabungen u. a. auch in besonderen Schulleistungen ausdrücken, werden im Folgenden die fünf Prozent der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler betrachtet. Bei einer Differenzierung nach dem Geschlecht wird deutlich, dass sich die Leistungsverteilung bis auf den Bereich Lesen von der Klassenstufe 7 zu 10 kaum verändert (**Tab. C4-III.1-5**).

Tab. C4-III.1-5: Differenzierung der leistungsstärksten 5% der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht, Schulform und Familiensprache in Jahrgangsstufe 7, 8 und 10 (Anzahl/in %)*

	Geschlecht				Schulform										Familiensprache			
	Männlich		Weiblich		Gy		GS		AufbGy		IHR		HR		Deutsch		Andere Sprachen	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
KESS 7																		
Lesen	240	40	353	60	484	89	48	9	-	-	1	0	13	2	557	92	47	8
Mathematik	375	62	226	38	513	92	34	6	-	-	0	0	8	1	559	92	51	8
Englisch	117	37	197	63	274	95	9	3	-	-	0	0	3	1	293	92	25	8
NaWi	202	68	97	32	226	83	35	13	-	-	2	1	10	4	279	93	20	7
KESS 8																		
Lesen	211	31	468	69	542	87	52	8	-	-	5	1	24	4	621	93	48	7
Mathematik	369	59	252	41	547	94	25	4	-	-	1	0	7	1	564	92	52	8
Englisch	333	38	539	62	762	96	27	3	-	-	0	0	8	1	778	90	83	10
NaWi	181	62	110	38	219	85	29	11	-	-	2	1	9	3	267	94	17	6
KESS 10																		
Lesen	213	40	321	60	478	91	35	7	0	0	2	0	11	2	510	96	23	4
Mathematik	335	68	159	32	459	95	17	4	1	0	0	0	7	1	454	92	38	8
Englisch	96	40	142	60	223	97	5	2	0	0	0	0	1	1	223	94	15	6
NaWi	127	67	62	33	173	92	15	8	0	0	0	0	1	1	178	94	11	6

* Die jeweiligen Angaben der absoluten Häufigkeiten beruhen auf der Voraussetzung, dass sowohl ein Wert für den Leistungstest als auch für das jeweilige Charakteristikum (Geschlecht, Schulform, Familiensprache) vorliegt. Dies führt zu Abweichungen in den Gesamtzahlen der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler beim Vergleich der Charakteristika.

Quelle: KESS 10/11-Studie

In den Bereichen Lesen und Englisch gehören mehr Mädchen zu den leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern, in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaft mehr Jungen.

In der Verteilung auf die Schulformen ist erwartungsgemäß der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, am höchsten. Zu beachten ist jedoch, dass auch einzelne der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler z. B. eine Haupt-/Realschule besuchen. Diese Verhältnisse bleiben im zeitlichen Verlauf konstant. Nur vier bis zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler sprechen zuhause eine andere Sprache als Deutsch, auch diese Unterschiede verändern sich nicht über die Zeit.

Leistungsstärkste meist auf dem Gymnasium und deutschsprachig

**C4
III**

2 Maßnahmen zur Förderung besonders begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler

2.1 Maßnahmen zur individuellen Förderung von Begabung

Die schulischen Fördermaßnahmen lassen sich allgemein in zwei Hauptschwerpunkte aufteilen: Akzeleration (Beschleunigung der Lernzeit) und Enrichment (Qualitative Anreicherung des Unterrichts oder der Lernprozesse). Darüber hinaus gibt es eine Reihe an außerschulischen Förderangeboten, die das schulische Angebot ergänzen.

Zwei Schwerpunkte schulischer Begabungsförderung: Akzeleration und Enrichment

2.1.1 Die Fördermaßnahme der Akzeleration

Zur Akzeleration gehören Maßnahmen wie vorzeitige Einschulung, Überspringen einer ganzen Klassenstufe oder Gastunterricht in einer höheren Klassenstufe in einem Fach sowie Springerklassen oder Gruppenspringen (d.h. mehrere Schülerinnen und Schüler überspringen eine Klassenstufe und durchlaufen in der restlichen Schulzeit ein komprimiertes Curriculum).

2.1.2 Die Fördermaßnahme des Enrichments

Der Förderschwerpunkt Enrichment kann einerseits die innere Differenzierung beinhalten, d.h. eine Anreicherung durch qualitativ anspruchsvollere komplexe Aufgaben im Regelunterricht oder andererseits Compacting, d.h. Straffung oder Verkürzung des regulären Lernstoffs. Weitere Maßnahmen dieses Bereichs stellen das Drehtürmodell (eine Schülerin oder ein Schüler verlässt für eine gewisse Zeitspanne den Regelunterricht, um an alternativen Unterrichtsformen oder Aufgaben zu arbeiten) und das Grouping (mehrere Schülerinnen und Schüler werden aus verschiedenen Klassen oder Jahrgängen zusammengefasst und erhalten ein besonderes Lernangebot) dar. Arbeitsgemeinschaften, Kurse und Wettbewerbe gehören ebenso zu Enrichment-Maßnahmen.

Darüber hinaus bietet die Beratungsstelle besondere Begabungen jährlich mehrere außerschulische Enrichmentkurse an. Diese Kurse werden teilweise in Kooperation mit anderen Einrichtungen und teilweise durch freiberufliche Dozenten angeboten. Im Schuljahr 2009/10 wurden zehn solcher außerschulischer Enrichmentprojekte mit jeweils mehreren Kursen durchgeführt.

Juniorstudium für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler

Besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler der Oberstufe können in Absprache mit der Schulleitung außerdem vorzeitig eine universitäre Einrichtung besuchen. Sie bleiben weiterhin Schülerin oder Schüler an der Ursprungsschule und müssen nach individueller Absprache mit der Schule entsprechende Leistungsnachweise erbringen. Die Universität Hamburg (UHH), die Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH) und die Hochschule für Musik und Theater (HfMT) bieten hier verschiedene Lösungen an. Die meisten Juniorstudierenden an der UHH und TUHH nehmen in der Klassenstufe 11 bis 13 das Studium auf, einzelne auch bereits in den Klassenstufen 8 bis 10. Im Sommersemester 2010 haben 77 Schülerinnen und Schüler ihr Juniorstudium aufgenommen (**Tab. C4-III.1-Anhang**). An der Hochschule für Musik und Theater haben seit 2007 22 Schülerinnen und Schüler von der Möglichkeit Gebrauch gemacht.

In Hamburg gibt es zudem eine Reihe von Förderangeboten der Enrichment-Kategorie, die von freien Trägern und Instituten angeboten werden. Zu den zahlreichen schulinternen Förderprojekten können an dieser Stelle keine entsprechenden Angaben gemacht werden, da diese nicht zentral erhoben werden.

2.2 Ertrag der Maßnahmen zur individuellen Förderung von Begabung

Im Folgenden werden auf Basis der wenigen verfügbaren Daten erste Hinweise auf die Frage nach Umfang und Passung vorgestellt. Zur Wirksamkeit der Maßnahmen liegen keine validen Daten vor.

Jährlich werden im Rahmen der Schulinspektion u. a. auch Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler erhoben. Betrachtet man in diesem Rahmen die subjektiven Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu der Frage „Was ich an meiner Schule besonders gut finde: dass man gefördert wird, wenn man besonders gut und schnell lernt“, weisen berufsbildende Schulen die höchsten Werte auf, Gymnasien dagegen werden weniger positiv beurteilt. Alle Paarvergleiche der einzelnen Schulformen sind statistisch und damit überzufällig signifikant (**Tab. C4-III.2-1**). Vergleicht man die durchschnittlichen Beurteilungen der Frage des Jahres 2008/09 mit denen des Jahres 2009/10, zeigen sich keine Veränderungen.

Begabungsförderung wird an berufsbildenden Schulen am positivsten eingeschätzt

Tab. C4-III.2-1: Beurteilung des Items „Was ich an meiner Schule besonders gut finde: dass man gefördert wird, wenn man besonders gut und schnell lernt“, differenziert nach Schulformen

Schuljahr	Gymnasium			Gesamtschule			GHR			Grundschule			Berufsbild. Schulen		
	Anzahl SuS	M	SD	Anzahl SuS	M	SD	Anzahl SuS	M	SD	Anzahl SuS	M	SD	Anzahl SuS	M	SD
2008/09	2.950	2,56	0,95	2.252	2,66	0,98	773	2,78	1,06	844	3,09	0,94	226	3,28	0,96
2009/10	3.244	2,58	0,95	2.350	2,64	0,94	459	2,64	0,98	1.162	3,07	0,96	268	3,31	0,82

Quelle: Schulinspektion Hamburg (2010); eigene Berechnung

Höhere Leistungswerte der Schüler, die an einer Fördermaßnahme teilgenommen haben

Im Rahmen der KESS 10/11-Studie wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie an einem Angebot für besonders begabte Schülerinnen und Schüler teilgenommen haben. Verknüpft man diese Angaben mit den Leistungswerten, so zeigt sich, dass die Leistungswerte der Schülerinnen und Schüler, die angeben, an Förderun-

gen teilgenommen zu haben, höher sind als die der Schülerinnen und Schüler, die sich nicht sicher waren bzw. keine Maßnahmen besucht haben (Tab. C4-III.2-2). All diese Unterschiede sind in statistischem Sinne signifikant, d.h. es kann mit hoher Wahrscheinlichkeit angenommen werden, dass es sich nicht um zufällige Befunde handelt. Dies spricht dafür, dass mit den Fördermaßnahmen tatsächlich Schülerinnen und Schüler angesprochen werden, die höhere Leistungswerte besitzen. Auffällig ist dabei, dass die Leistungsunterschiede in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften sehr viel größer ausfallen als in den Bereichen Lesen und Englisch. Die Gründe für diese differentiellen Effekte lassen sich aufgrund der vorliegenden Daten nicht erklären. Vermutet werden kann jedoch, dass eine valide Diagnostik der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaft einfacher zu realisieren ist als in den sprachbasierten Bereichen.

Tab. C4-III.2-2: Mittelwertunterschiede der Leistungsdifferenzen in KESS 10/11, differenziert nach der Angabe der Teilnahme an Fördermaßnahmen

Kompetenzbereich	Haben Sie bereits an einem Angebot für besonders begabte und leistungsfähige Schülerinnen und Schüler teilgenommen?		Mittelwertdifferenz*
	nein	bin mir nicht sicher / ja	
Lesen	nein	bin mir nicht sicher	1,01
	nein	ja	-4,15
	ja	bin mir nicht sicher	5,16
Englisch	nein	bin mir nicht sicher	-0,47
	nein	ja	-6,27
	ja	bin mir nicht sicher	5,80
Mathematik	nein	bin mir nicht sicher	-3,27
	nein	ja	-9,54
	ja	bin mir nicht sicher	6,27
Naturwissenschaft	nein	bin mir nicht sicher	-3,04
	nein	ja	-10,66
	ja	bin mir nicht sicher	7,62

* Die fett hervorgehobenen Differenzen kennzeichnen statistisch signifikante Werte ($p < 0,01$). Eine negative Mittelwertdifferenz bedeutet in diesem Fall eine höhere Leistung im definierten Kompetenzbereich.
 Erläuterung: In den beiden mittleren Spalten sind jeweils die beiden Antwortkategorien benannt, die verglichen werden.
 Quelle: KESS 10/11-Studie

Ein anderes Bild ergibt sich, wenn man speziell die Schülerinnen und Schüler betrachtet, die nach den Ergebnissen der KESS-Studie zu den in den jeweiligen Kompetenzbereichen besten fünf Prozent gehören. Hier zeigt sich, dass im Bereich Lesen nur 136 der 1.366 Schülerinnen und Schüler, die angeben, an einer Förderung teilgenommen zu haben, auch wirklich zu den fünf Prozent der Besten gehören (Tab. C4-III.2-3). Umgekehrt werden 223 Schülerinnen und Schüler, die zu den besten fünf Prozent gehören, nicht gefördert – immerhin rund 50 Prozent der Leistungsstärksten.

Von besonderem Interesse ist die Frage, ob sich die Gruppen der geförderten und nicht geförderten Schülerinnen und Schüler in wesentlichen Merkmalen, beispielsweise der sozialen Herkunft, unterscheiden oder nicht. Vertiefte Analysen zeigen, dass die Gruppe der 136 geförderten leistungsstarken Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesen einen höheren mittleren sozialen Status hat als die Gruppe der 223

Nur 31 Prozent der Leistungsstarken werden laut eigenen Angaben auch gefördert

Förderung der Leistungsstarken erfolgt sozial selektiv

nicht geförderten. Die Unterschiede sind statistisch signifikant⁶ in den Fällen, in dem der soziale Status über die Zahl der Bücher zu Hause operationalisiert wird und auch wenn man Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen (EGP $\text{\textcircled{M}}$) zu Grunde legt. Im Falle einer Operationalisierung des sozialen Status über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern wird eine statistische Signifikanz knapp verfehlt.

Tab. C4-III.2-3: Kreuztabellierung der Schülerinnen und Schüler, die zu den 5% der Leistungsstärksten gehören mit der Teilnahme an Angeboten für besonders begabte Schülerinnen und Schüler (Anzahl/in %)

Haben Sie bereits an einem Angebot für besonders begabte und leistungsfähige Schülerinnen und Schüler teilgenommen?	Gehört zu den besten 5% in Lesen				Insgesamt	
	nein		ja		Anzahl	in %
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
bin mir nicht sicher	1.235	17,1	80	18,2	1.315	17,2
nein	4.760	65,9	223	50,8	4.983	65,0
ja	1.230	17,0	136	31,0	1.366	17,8
Insgesamt	7.225	100,0	439	100,0	7.664	100,0

	Gehört zu den besten 5% in Mathematik				Insgesamt	
	nein		ja		Anzahl	in %
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
bin mir nicht sicher	1.265	16,8	75	18,1	1.340	16,9
nein	5.028	66,8	167	40,3	5.195	65,4
ja	1.233	16,4	172	41,5	1.405	17,7
Insgesamt	7.526	100,0	414	100,0	7.940	100,0

	Gehört zu den besten 5% in NaWi				Insgesamt	
	nein		ja		Anzahl	in %
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
bin mir nicht sicher	342	16,8	32	19,9	374	17,0
nein	1.296	63,6	70	43,5	1.366	62,1
ja	399	19,6	59	36,6	458	20,8
Insgesamt	2.037	100,0	161	100,0	2.198	100,0

	Gehört zu den besten 5% in Englisch				Insgesamt	
	nein		ja		Anzahl	in %
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
bin mir nicht sicher	506	17,2	38	19,2	544	17,3
nein	1.995	67,7	98	49,5	2.093	66,5
ja	447	15,2	62	31,3	509	16,2
Insgesamt	2.948	100,0	198	100,0	3.146	100,0

Quelle: KESS 10/11-Studie

2.3 Fortbildungen zur schulischen Begabtenförderung

2009/10 nahmen 352 Lehrkräfte an Fortbildungen zur Begabtenförderung teil

Um die Lehrkräfte im Erkennen und gezielten Fördern von Begabung zu unterstützen und zu schulen, werden durch die Beratungsstelle besondere Begabung Fortbildungen zur schulischen Begabtenförderung angeboten. Im Schuljahr 2009/10 nahmen 352 Lehrkräfte an solchen Fortbildungen teil (**Tab. C4-III.2-4**). Dies ist seit 2004/05 die geringste Anzahl an Teilnehmenden überhaupt. Entsprechend gab es auch nur vergleichsweise wenige Fortbildungen. Seit Beginn der Differenzierung nach Schulformen 2008/09 zeichnet sich ab, dass der Großteil der Teilnehmerinnen und Teilneh-

6 Eingesetzt wurde der Mann-Withney-U-Test für ordinale Daten.

mer aus dem Grundschulbereich kommt. Nur etwa ein Drittel kam aus dem Sekundarbereich (im Schuljahr 2008/09 sogar nur knapp ein Fünftel).

Tab. C4-III.2-4: Aufstellung der Fortbildungen zur schulischen Begabtenförderung seit dem Schuljahr 2004/05 (Anzahl/in %)*

Schuljahr	Fortbildungen Anzahl	Teilnehmer Anzahl	Davon			
			TN im Grundschulbereich		TN im Sekundarbereich	
			Anzahl	in %	Anzahl	in %
2004/05	41	560	•	•	•	•
2005/06	25	500	•	•	•	•
2006/07	36	627	•	•	•	•
2007/08	46	1.285	•	•	•	•
2008/09	19	374	313	83,7	61	16,3
2009/10	18	352	236	67,1	116	33,0

* Erst ab dem Schuljahr 2008/09 wird eine nach Schulform differenzierte Statistik geführt

Quelle: Jahresstatistik der Beratungsstelle besondere Begabung (2010).

M Methodische Erläuterungen

KESS- Studie

Um differenziertere Leistungsvergleiche innerhalb Hamburgs zu ermöglichen und die Leistungsentwicklung einer Kohorte im Längsschnitt untersuchen zu können, wurde von 1996 bis 2005 in Hamburg die LAU-Studie durchgeführt (Lernausgangslagen-Untersuchung); diese Tradition wird in der KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) fortgeführt. Durch ihre flächendeckende und längsschnittliche Anlage erlaubt die Studie die Analyse von Leistungszuwächsen (in den Fächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch) auf individueller Ebene im Hamburger Bildungssystem. Im Rahmen der KESS-Studie finden seit 2003 Erhebungen im Zweijahresrhythmus statt. Der Unterschied zur querschnittlich angelegten PISA-Studie liegt darin, dass der überwiegende Anteil der untersuchten Kinder und Jugendlichen an allen Erhebungszeitpunkten teilgenommen hat.



EGP-Klassen

Die Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen (EGP) sind ein Indikator für die qualitative Klassifizierung von Unterschieden bezüglich der sozialen Herkunft. In den EGP-Klassen werden Berufe nach mehreren Kriterien geordnet: nach der Art der Tätigkeit (manuell, nicht-manuell, landwirtschaftlich), der Stellung im Beruf (selbstständig, abhängig beschäftigt), der Weisungsbefugnis (keine, geringe, große) sowie nach den erforderlichen Qualifikationen (keine, niedrige, hohe). Die in den Arbeiten von Erikson differenzierter definierten Klassen werden in Studien wie PISA in sechs, nicht hierarchisch geordneten Klassen zusammengefasst:

- **I Obere Dienstklasse:** Angehörige von freien akademischen Berufen, führende Angestellte, höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als 10 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Hochschul- und Gymnasiallehrkräfte
- **II Untere Dienstklasse:** Angehörige von Semiprofessionen, Angehörige des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst, technische Angestellte mit nicht manueller Tätigkeit
- **III Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung:** Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten, Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht manuellen Tätigkeiten, wie Verkaufs- und Servicetätigkeiten
- **IV Selbstständige:** alle Selbstständigen aus manuellen Berufen mit und ohne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Freiberufler, sofern sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben
- **V, VI Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion:** Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind, Aufsichtskräfte im manuellen Bereich, abhängig Beschäftigte mit manueller Tätigkeit
- **VII Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter:** un- und angelernte Berufe aus dem manuellen Bereich, Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau, alle Arbeiter in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie der Jagd.

Die Qualität schulischer Prozesse beeinflusst maßgeblich die Wahrscheinlichkeit, mit der angestrebte Ziele von Schule und Unterricht, wie gute Schülerleistungen, Erziehungserfolge, aber auch die Zufriedenheit von Eltern und Schülern, mit der Arbeit von Schulen tatsächlich erreicht werden. Je höherwertiger die entsprechenden schulischen Prozessqualitäten sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass Schulen erfolgreich sind.

Im Hamburger Bildungsbericht 2009 wurde betont, dass sich im Rahmen der nationalen und internationalen Forschung zur Effektivität von Schulen in den letzten Jahren drei Kernmerkmale herauskristallisiert haben, die nach derzeitigem Wissensstand besonders relevant für das erfolgreiche Arbeiten von Schulen sind: Die Qualität des Unterrichts, der Grad, mit dem Qualitätsmanagementsysteme auf Schulebene eingeführt sind, und der Grad, mit dem eine schulinterne Selbstevaluation etabliert ist.

In Hamburg werden diese Prozessqualitäten von Schulen vor allem durch die Schulinspektion evaluiert. Seit 2008 werden jährlich in einer repräsentativen Zufallsstichprobe (Kernstichprobe ) Daten erhoben, die Aussagen zum Gelingen von Prozessen an Hamburgs Schulen auf Schulsystemebene erlauben. In deren Rahmen werden u. a. Eltern, Schüler und Lehrkräfte mithilfe von Fragebögen zu bestimmten Punkten der Schulqualität befragt, darüber hinaus wird die Qualität des Unterrichts durch die Inspektorinnen und Inspektoren begutachtet (Genauigkeit der Kernstichproben .

Der erste Hamburger Bildungsbericht konnte mit Blick auf diese Merkmale eine Ausgangslage beschreiben. Im Rahmen des diesjährigen Bildungsberichtes ist es hingegen erstmals möglich, Trends für das Hamburger Bildungssystem darzustellen. Auf diesem Wege kann überprüft werden, welche Veränderungen sich mit Blick auf die Qualität von Schule und Unterricht in den letzten zwei Schuljahren ergeben haben. Wiederum wird dabei auf die drei Kernbereiche ‚Qualität des Unterrichts‘ (1), ‚internes Qualitätsmanagement‘ (2) sowie ‚Selbstevaluation‘ (3) eingegangen.

1 Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen

Das alltägliche Kerngeschäft von Schule findet im Unterricht statt. Lehrerinnen und Lehrer schaffen hier Lerngelegenheiten, die es Schülerinnen und Schülern einerseits ermöglichen sollen, sich kognitiv und psychosozial weiterzuentwickeln, also Wissen und Kulturtechniken zu erwerben, und andererseits eine Förderung des eigenen Selbstvertrauens, der Verantwortungsbereitschaft und der Fähigkeit zu Kooperation und Kommunikation zu erfahren.

Die Schulinspektion Hamburg bemisst die Qualität von Unterricht dabei daran, ob er bestimmten sachlichen Kriterien genügt, die fachübergreifend als Voraussetzungen für das Gelingen von Unterricht gelten. Inwieweit diese Kriterien gut oder weniger gut erfüllt werden, erhebt die Schulinspektion in mehrtägigen Schulbesuchen, in deren Rahmen pro Schule 40 (an reinen Grundschulen) oder 80 (an allen anderen allgemeinbildenden Schulformen) bzw. 100 (an Berufsbildenden Schulen) Unterrichtseinheiten durch drei oder mehr Schulinspektorinnen und Schulinspektoren hinsichtlich ihrer Qualität eingeschätzt werden.

1.1 Stärken und Schwächen in der Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen

Generelle Stärken zeigten sich im Unterricht an Hamburgs Schulen im Schuljahr 2007/08 vor allem in den Bereichen „soziales Klima“ und „alltagsbezogenes Lernen“ sowie im Bereich des durch Lehrkräfte realisierten „Klassenmanagements“. Schwächen im Unterricht wurden hingegen in den Bereichen „Binnendifferenzierung“, „Individuelle Förderung“ sowie „Reflexion der eigenen Lernprozesse“ konstatiert. So ließ sich u. a. in über 90 Prozent aller Unterrichtsstunden an Hamburgs Schulen feststellen, dass Lehrkräfte und Schülerschaften wertschätzend und respektvoll miteinander umgingen, wohingegen eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen durch Lehrkräfte nur in rund 26 Prozent aller Unterrichtsstunden stattfand (vgl. Bildungsbericht Hamburg 2009, S. 174f.).

Betrachtet man ausgehend von diesem Stand den Trend für die Schuljahre 2008/09 und 2009/10 (Trendaussagen M), so zeigt sich, dass die vorhandenen Stärken im Zeitraum der letzten zwei Schuljahre konsolidiert und ausgebaut wurden, wohingegen die genannten Schwächen im Unterricht auf niedrigem Niveau verblieben bzw. sogar weiter zunahmen (Tab. C5.1-1).

Stärken werden ausgebaut, Schwächen bleiben bestehen

Insbesondere der Punkt „Reflexion von Lernprozessen“ als fester Bestandteil des Unterrichts fällt hier negativ auf. Die Qualität dieses Merkmals nahm in der Wahrneh-

Tab. C5.1-1: Stärken und Schwächen im Unterricht an Hamburger Schulen im Trend von 2007/08 bis 2009/10

	2007/08				2008/09				2009/10				
	Ind. Zustimmung*				Ein-Jahres-Trend				Zwei-Jahres-Trend				
	--	-	+	++	M	+/-	in %	d	Trend	+/-	in %	d	Trend
Schwächen													
Die Reflexion eigener Lernprozesse ist Bestandteil des Unterrichts.					1,89	-0,19	-10	-0,21	↘	-0,24	-13	-0,26	↘
Die Lehrkraft fördert die Schüler/innen entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen.					1,96	-0,05	-3	-0,06	↔	-0,04	-2	-0,04	↔
Die Lehrkraft berücksichtigt die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler/innen in der Unterrichtsgestaltung.					2,19	-0,12	-5	-0,12	↔	-0,14	-6	-0,15	↔
Stärken													
Die Schüler/innen bearbeiten Aufgaben, die einen klaren Alltags- und / oder Berufsbezug haben.					2,82	0,05	2	0,05	↔	-0,21	-7	-0,22	↘
Der Unterricht erfolgt auf Basis eines festen Regelsystems, für dessen Einhaltung die Lehrkraft sorgt.					3,12	0,19	6	0,27	↗	0,34	11	0,49	↗
Der Umgangston zwischen Lehrkraft und Schüler/innen ist wertschätzend und respektvoll.					3,32	0,26	8	0,41	↗	0,28	8	0,44	↗

* -- trifft nicht zu; - trifft eher nicht zu; + trifft eher zu; ++ trifft zu

Erläuterungen: d = Effektstärke (Trendaussagen M)

Quelle: Bildungsbericht Hamburg 2009; Schulinspektion Hamburg, eigene Berechnungen

Chance der Reflexion eigener Lernprozesse seit 2007/08 halbiert

mung der Schulinspektorinnen und Schulinspektoren deutlich um 10 Prozent und mehr ab. Die Chance, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht an Hamburgs Schulen die Möglichkeit erhalten, die eigenen Lernprozesse zu reflektieren, hat sich demnach seit dem Schuljahr 2007/08 etwa um die Hälfte verringert.

C
5

1.2 Kompetenz- und wirkungsorientierter Unterricht an Hamburger Schulen

Wie bereits im Bildungsbericht des Jahres 2009 betont wurde, liegt ein bildungspolitisch zentral erwünschtes Merkmal im Unterricht vor allem darin, dass Schülerinnen und Schüler möglichst individualisiert wirkungs- und kompetenzorientiert gefördert und darüber hinaus befähigt werden, eigenes Lernen zu reflektieren, um so selbstbestimmt zu lernen und zu arbeiten. Unterricht, der einem solch hohen Anspruch genügt, erfüllten im Schuljahr 2007/08 rund 25 Prozent der Unterrichtsstunden an Hamburgs Schulen (Anteil des wirkungs- und kompetenzorientierten Unterrichts M). Das heißt, bereits zum damaligen Zeitpunkt gelang es, in jeder vierten Unterrichtsstunde den Maximalstandard für individualisiertes, kompetenz- und wirkungsorientiertes Unterrichten zu erreichen (vgl. ebd. 175f.).

Für die Schuljahre 2008/09 und 2009/10 zeichnet sich ein positiver Trend ab (Tab. C5.1-2). So lässt sich von 2007/08 auf 2008/09 eine sprunghafte Zunahme des kompetenz- und wirkungsorientierten Unterrichts an Hamburger Schulen feststellen, der sich im Schuljahr 2009/10 stabilisierte. Rund jede dritte Unterrichtsstunde an Hamburger Schulen erfüllt nach Einschätzung der Schulinspektion Hamburg mittlerweile diesen hohen Anspruch an die Ausgestaltung des Unterrichts. Diese Zunahme lässt sich nahezu über alle Schulformen hinweg nachweisen, wobei bereits rund 40 Prozent aller Unterrichtsstunden an reinen Grundschulen dieses Niveau erreichen, jedoch weniger als 30 Prozent der Unterrichtsstunden an Gymnasien. Gleichwohl weisen die volatilen Kennwerte M für diese Schulform darauf hin, dass sich für die Gymnasien derzeit kein stabiler Trend abzeichnet.

Positiver Trend seit 2007/08: Jede dritte Unterrichtsstunde erfüllt sehr hohe Ansprüche

An Grundschulen 40% der Unterrichtsstunden ideal, Trend für Gymnasien uneindeutig

Tab. C5.1-2: Wirkungs- und kompetenzorientierter Unterricht an Hamburger Schulen, Anteil an allen Unterrichtssequenzen nach Schulform

	2007/08	2008/09	2009/10
	Anteile in %		
Reine Grundschulen	34	41	40
Grund-, Haupt- und Realschulen	15	26	25
Gesamtschulen	20	36	36
Gymnasien	27	27	21
Alle Schulen	25	33	32

Quelle: Bildungsbericht Hamburg 2009; Schulinspektion Hamburg, eigene Berechnungen

1.3 Qualitätsunterschiede des Unterrichts innerhalb von Hamburger Schulen

Viele Untersuchungen zur Wirksamkeit von Schule haben gezeigt, dass es nicht ausreicht, nur auf den einzelnen Unterricht zu schauen, um die Qualität einer Schule zu bestimmen. Es ist ebenso wichtig zu prüfen, inwieweit Konzepte und Strukturen unabhängig von einzelnen Lehrpersonen an Schulen verankert sind. So kann neben

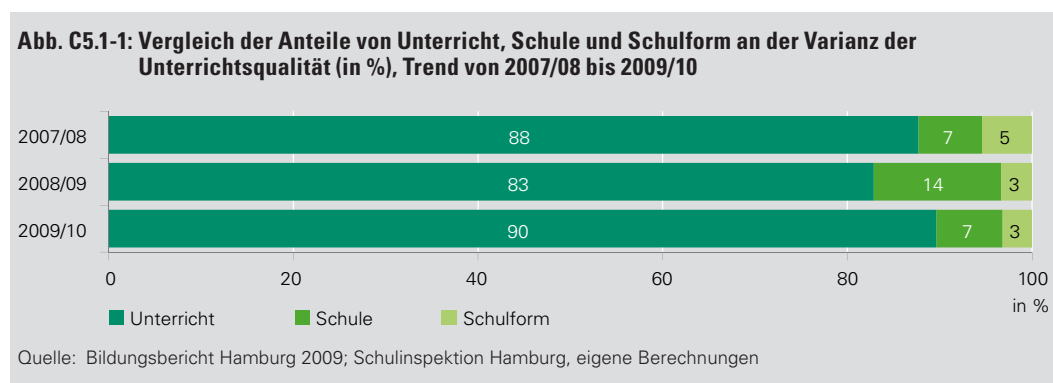
dem individuellen Unterricht einer Lehrerin oder eines Lehrers die Homogenität bzw. Heterogenität von Unterrichtsqualität an der gesamten Schule Effekte auf die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern nach sich ziehen. Es ist bekannt, dass die Variation zwischen einzelnen Klassen bzw. Lehrkräften in effizienten Schulen geringer ausgeprägt ist als in weniger effizienten Schulen. Entsprechend lautet eine Kernaussage der neueren Schuleffektivitätsforschung, dass man auch an ineffizienten Schulen qualitativ hochwertigen Unterricht vorfinden kann. Umgekehrt findet man jedoch an effizienten Schulen in der Regel keinen weniger guten Unterricht.

Die Befunde des Bildungsberichtes 2009 machten deutlich, dass im Schuljahr 2007/08 rund 90 Prozent aller Qualitätsunterschiede im Unterricht $\text{\textcircled{M}}$ an Hamburger Schulen innerhalb der jeweiligen Einzelschule lagen. Dabei waren die Qualitätsunterschiede im Unterricht innerhalb der einzelnen Schule in der Regel extrem groß: Es fanden sich in jeder Schule ohne Ausnahme Unterrichtsstunden, in denen hohe Qualitätsstandards erfüllt werden, aber genauso Stunden, in denen gerade einmal Mindestanforderungen an Unterrichtsqualität gewährleistet werden. Entsprechend war es vor allem der einzelne Unterricht innerhalb einer Schule, der für Qualitätsunterschiede relevant war, wohingegen Schulform und Einzelschule diesbezüglich nur eine untergeordnete Rolle spielten (vgl. ebd. S. 177f.).

Schaut man auf die Zahlen der Schuljahre 2007/08 und 2009/10, dann zeigt sich, dass dieser Befund im zeitlichen Verlauf stabil ist (**Abb. C5.1-1**). Die größten Unterschiede lassen sich nach wie vor zwischen einzelnen Unterrichtssequenzen innerhalb von Schulen finden. Ein stabiler Entwicklungstrend zeichnet sich in den Jahren 2008/09 und 2009/10 mit Blick auf die institutionellen Effekte, für die im Bildungsbericht 2009 nur ein geringes Ausmaß festgestellt wurde, ab: Machten Schulformeffekte im Schuljahr 2007/08 noch rund fünf Prozent aller Qualitätsunterschiede im Unterricht aus, hat sich ihre Bedeutung mittlerweile auf rund drei Prozent verringert. Wurde unter Bezugnahme auf das Schuljahr 2007/08 entsprechend konstatiert, dass es mit Blick auf die Qualität des Unterrichts keinen großen Unterschied macht, welche Schulform eine Schülerin bzw. ein Schüler besucht, so kann auf Basis der aktuellen Befunde festgestellt werden, dass die Schulform nahezu keine bedeutsame Rolle mehr für die Qualität des einzelnen Unterrichts spielt.

Weiterhin nur geringe institutionelle Effekte auf Unterrichtsqualität

Schulform verliert weiter an Bedeutung als Einflussgröße für Unterrichtsqualität



2 Das interne Qualitätsmanagement an Hamburger Schulen

Neben der Qualität des Unterrichts spielt der Grad, in dem ein schulinternes Qualitätsmanagement etabliert ist, eine wichtige Rolle für die Qualität schulischer Prozesse. Die Schulinspektion hat in ihrem zweiten Jahresbericht aus dem Jahr 2010 dieses Prozessmerkmal von Schule umfassend in den Blick genommen.¹ Generell zeigen die Befunde, dass die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen an Hamburgs allgemeinbildenden Schulen derzeit noch am Anfang steht, wobei deutliche Unterschiede in der Umsetzung des Qualitätsmanagements zwischen einzelnen Schulen bestehen. Ebenso wird jedoch deutlich, dass die Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Schulen und Behörde mittlerweile als zentrales Element der Qualitätssteuerung umfassend etabliert sind, wobei jedoch auffällig ist, dass teilweise deutliche Unterschiede in der Verknüpfung mit weiteren Instrumenten der Qualitätssicherung sowie ihrer Evaluierbarkeit zwischen Schulen vorhanden sind.

Damit schließt der aktuelle Jahresbericht der Schulinspektion an die Befunde aus dem Schuljahr 2007/08 an und verdeutlicht, dass nach wie vor ein erheblicher Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Etablierung eines systematischen Qualitätsmanagements an Hamburger Schulen besteht. Wie auch im Bildungsbericht 2009 liefert für den Bildungsbericht 2011 die Befragung von Lehrkräften im Rahmen der Schulinspektion mithilfe von Fragebögen Anhaltspunkte für Stärken und Schwächen im Bereich des Qualitätsmanagements.

Im Schuljahr 2007/08 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, antworteten rund 50 Prozent aller befragten Lehrkräfte, dass dies eher nicht der Fall sei. Gleichwohl schienen erste Ansätze eines Qualitätsmanagements an Hamburger Schulen vorhanden zu sein. So gaben in der Lehrkräftebefragung der Schulinspektion drei Viertel aller Befragten an, dass Entwicklungsprioritäten im Kollegium erarbeitet worden seien.²

Betrachtet man die Befunde der Schulinspektion für die Schuljahre 2008/09 und 2009/10, so lassen sich in der überwiegenden Mehrzahl der beobachteten Indikatoren keinerlei Veränderungen gegenüber dem Schuljahr 2007/08 feststellen (**Tab. C5.2-1**). Nach wie vor wird das Qualitätsmanagement an Hamburgs Schulen durch die befragten Lehrkräfte leicht unterdurchschnittlich eingestuft. Einzig die Frage, ob es an ihrer Schule ein systematisches Qualitätsmanagement gibt, beantworten die befragten Lehrerinnen und Lehrer mittlerweile deutlich positiver als noch zwei Schuljahre zuvor. Die befragten Lehrkräfte beurteilen dieses Merkmal aktuell rund 20 Prozent besser als im Jahr 2007/08 und vor allem nicht mehr negativ. Die Chance, an Hamburgs Schulen ein systematisches Qualitätsmanagement zu finden, ist nach Aussage der befragten Lehrkräfte derzeit entsprechend rund dreimal so hoch wie noch drei Schuljahre zuvor. Es zeigt sich, dass hier aus Sicht der Lehrerschaft anscheinend erste positive Entwicklungen in den vergangenen zwei Schuljahren stattgefunden haben.

Ziel- und Leistungsvereinbarungen als Element der Qualitätssteuerung etabliert

Stärken weiterhin in der Formulierung von Entwicklungsprioritäten, Schwächen in der datengestützten Unterrichtsentwicklung

Aus Sicht der Lehrkräfte systematisches Qualitätsmanagement insgesamt ausgebaut

1 Institut für Bildungsmonitoring (2010). Jahresbericht der Schulinspektion Hamburg 2009–2010. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring. Verfügbar unter: <http://www.schulinspektion.hamburg.de/index.php/file/download/1716> [15.03.2011].

2 Vgl. ebd., S. 178f.

Tab. C5.2-1: Merkmale des Qualitätsmanagements an Hamburger Schulen aus Sicht der Lehrkräfte, Zustimmung in Prozent, Trend 2007/08 bis 2009/10

An unserer Schule...	2007/08				2008/09				2009/10				
	Ind. Zustimmung*				Ein-Jahres-Trend				Zwei-Jahres-Trend				
	--	-	+	++	M	+/-	in %	d	Trend	+/-	in %	d	Trend
Qualität weiterentwickeln													
...ziehen wir regelmäßig Ergebnisse aus der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung heran.					2,49	0,14	6	0,16	⇒	0,15	6	0,18	⇒
Qualität sichern													
...führt die Schulleitung oder eine von ihr/ihm beauftragte Person regelmäßig Unterrichtsbesuche durch und gibt den Kolleginnen und Kollegen eine qualifizierte Rückmeldung.					2,23	0,04	2	0,04	⇒	0,01	0	0,01	⇒
...werden die schulischen Entwicklungsmaßnahmen regelmäßig empirisch überprüft.					2,52	0,11	4	0,13	⇒	0,07	3	0,08	⇒
...werden die Ergebnisse wichtiger Maßnahmen unserer Schulentwicklung systematisch dokumentiert und öffentlich gemacht.					3,03	0,15	5	0,18	⇒	0,10	3	0,10	⇒
Qualität planen													
...gibt es ein systematisches Konzept zur Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen.					2,52	-0,07	-3	-0,07	⇒	0,07	3	0,05	⇒
...gibt es ein systematisches Qualitätsmanagement, für das klar geregelt ist, wer was macht.					2,17	0,38	18	0,41	↗	0,41	19	0,45	↗
...haben wir Entwicklungsprioritäten erarbeitet.					3,04	0,10	3	0,11	⇒	0,06	2	0,07	⇒

* -- trifft nicht zu; - trifft eher nicht zu; + trifft eher zu; ++ trifft zu

Erläuterungen: d = Effektstärke (Trendaussagen Ⓜ)

Quelle: Bildungsbericht Hamburg 2009; Schulinspektion Hamburg, eigene Berechnungen

3 Die Selbstevaluation an Hamburger Schulen

Im Zuge zunehmender Selbstverantwortlichkeit kommen Schulverantwortliche nicht umhin zu prüfen, ob intern oder extern vereinbarte Ziele tatsächlich erreicht wurden. Erst eine solche Evaluation der Zielerreichung ermöglicht es, Maßnahmen und Programme kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu ändern. Ein weiteres bedeutendes Element von Schulqualität ist entsprechend das Ausmaß und die Qualität, mit der Selbstevaluation an Schulen durchgeführt wird.

Im Bildungsbericht des Jahres 2009 wurde aufgezeigt, dass die Nutzung von schulinternen Evaluationsergebnissen für die Schulentwicklung nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer im Schuljahr 2007/08 insgesamt im unteren Mittelfeld lag. Für Schulen mit Sekundarstufe ergab sich im Durchschnitt sogar eine relevante negative Abweichung zum Gesamtmittelwert über alle Schulen. Weniger als zehn Prozent aller Eltern gaben zum damaligen Zeitpunkt an, bereits einmal von der Schule ihres Kindes schriftlich zur Zufriedenheit mit deren Arbeit befragt worden zu sein. Nicht einmal jeder sechste Schüler bzw. jede sechste Schülerin bekundete, dass er

Selbstevaluation ermöglicht kritische Reflexion der Maßnahmen

Bereits 2007/08 kaum systematische Befragung von Eltern und Schülern

Stagnation der Beteiligung von Eltern und Schülern auf äußerst niedrigem Niveau

**C
5**

respektive sie im Laufe seines bzw. ihres Bildungsweges im Hamburger Schulsystem regelmäßig die Möglichkeit hatte, systematisch eine Rückmeldung zur Zufriedenheit mit der Arbeit der Schule zu geben (vgl. ebd. 179ff.).

Den Einschätzungen der Schulbeteiligten zufolge lassen sich hier in den letzten zwei Schuljahren keine bedeutsamen Veränderungen konstatieren (**Tab. C5.3-1**). Nach wie vor geben Eltern an, äußerst selten befragt zu werden, ob sie mit der Arbeit der Schule zufrieden sind. Auch für die durch Schülerinnen und Schüler wahrgenommene Beteiligungsmöglichkeit zeichnet sich keine Veränderung ab. Das Einholen eines systematischen Feedbacks von Schulbeteiligten gehört somit nach wie vor nicht zum Standard an Hamburgs Schulen. Die bewusste und planvolle Beteiligung von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern an der wissensbasierten Weiterentwicklung von Schule und Unterricht stagniert entsprechend auf äußerst niedrigem Niveau.

Tab. C5.3-1: Maßnahmen der schulinternen Evaluation aus Sicht von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern, Zustimmung in Prozent, Trend 2007/08 bis 2009/10

An unserer Schule...	2007/08				2008/09				2009/10				
	Ind. Zustimmung*				Ein-Jahres-Trend				Zwei-Jahres-Trend				
	--	-	+	++	M	+/-	in%	d	Trend	+/-	in%	d	Trend
Schülerfragebogen													
...werden wir regelmäßig gefragt, wie uns der Unterricht gefällt.					1,89	0,12	6	0,13	⇒	0,13	7	0,15	⇒
...werden wir regelmäßig gefragt, wie zufrieden wir mit der Schule sind.					1,74	0,11	6	0,12	⇒	0,02	1	0,02	⇒
Elternfragebogen													
Ich bin von der Schule schon einmal schriftlich über meine Zufriedenheit mit der Arbeit der Schule befragt worden.					1,35	0,14	10	0,17	⇒	0,06	4	0,07	⇒

* -- trifft nicht zu; - trifft eher nicht zu; + trifft eher zu; ++ trifft zu

Erläuterungen: d = Effektstärke (Trendaussagen ®)

Quelle: Bildungsbericht Hamburg 2009; Schulinspektion Hamburg, eigene Berechnungen

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Kernstichproben

Grundlage der hier berichteten Kennwerte sind Daten, die die Schulinspektion Hamburg im Rahmen ihrer jährlichen Kernstichproben für die Jahre 2008, 2009 und 2010 mithilfe von quantitativen Instrumenten erhoben hat (Die Instrumente der Schulinspektion können eingesehen werden unter: <http://www.schulinspektion.hamburg.de>). Diese Stichproben sind zufallsbasiert und repräsentativ für die allgemeinbildenden Schulen des Hamburger Schulsystems. Für die Schulstichprobenziehung werden Schulen zunächst nach Schulform und sodann nach den sozialen Eingangsvoraussetzungen ihrer Schülerschaften gruppiert, da bekannt ist, dass dieses Merkmal einen erheblichen Einfluss auf das Gelingen schulischer Prozesse haben kann. Aus diesen Gruppierungen wird eine – der jeweiligen Gruppengröße angepasste – Anzahl von Schulen zufällig gezogen.

Genauigkeit der Kernstichproben

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 fünfprozentige Irrtumswahrscheinlichkeit.

Trendaussagen

Die Stichproben der jeweiligen Jahre setzen sich aus jeweils unterschiedlichen Schulen und Personengruppen zusammen. D.h. bei der Beschreibung von Trends wird angenommen, dass die jeweiligen Stichproben repräsentativ für das Hamburger Schulsystem im jeweiligen Schuljahr sind und empirisch belastbare Aussagen über dieses zulassen. Gleichwohl lassen sich Trends nur mit eingeschränkter Genauigkeit bestimmen, da in stichprobenbasierten Erhebungen immer mit methodischen Einschränkungen kalkuliert werden muss. Für Trendaussagen wurde entsprechend die **Effektstärke d** genutzt, die relativ robuste Aussagen selbst dann erlaubt, wenn methodische Probleme in der Datenerhebung – wie z. B. ein hoher Datenausfall – auftreten. In den vorliegenden Analysen wurde ein Trend mit leicht positiver oder negativer Tendenz angegeben, wenn die Effektstärke d größer 0.2 und kleiner bzw. gleich 0.5 ist. Ein stark positiver bzw. negativer Trend wurde hingegen angegeben, sofern die Effektstärke größer als 0.5 ist. Zu beachten ist, dass sich Effekte, die durch bildungspolitische Maßnahmen ausgelöst werden, auf Schulsystemebene in der Regel frühestens nach fünf Jahren nachweisbar manifestieren. Entsprechend werden Trends im vorliegenden Kapitel nur dann als solche angegeben, wenn diese durch die beiden Messzeitpunkte, die Schuljahre 2008/09 und 2009/10, bestätigt werden. Lassen sich volatile Befunde zwischen diesen Messzeitpunkten feststellen, ist davon auszugehen, dass diese uneindeutigen Ergebnisse eher Ungenauigkeiten in den Messungen als empirisch nachweisbaren Trends geschuldet sind.

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 Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften in einem Lehr-Lern-Setting verstanden. Lehrkräfte unterbreiten ein Angebot, das Schülerinnen und 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 der jeweiligen Jahre 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 länderübergreifenden Bildungsstandards ermöglichen.

Volatile Kennwerte

Die Volatilität bezeichnet die Schwankung der untersuchten Zeitreihen. Im vorliegenden Bericht dient sie konkret dazu, die Schwankung, mit der Trendaussagen getroffen werden, zu beschreiben. Lassen sich ausgehend von der Ursprungsmessung im Schuljahr 2007/08 Trends mit geringer Schwankung, d. h. Trends, die in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 einen gleichartigen Trend im Bezug zu den Kennwerten des Schuljahres 2007/08 abbilden, konstatieren, wird von einer niedrigen Volatilität gesprochen. Es ist dann davon auszugehen, dass ein Trend stabil in einer Richtung zeigt und sich die Befunde aus den Schuljahren gegenseitig validieren. Lässt sich hingegen eine hohe Volatilität feststellen, kann ein Trend nicht eindeutig identifiziert werden, da sich die Befunde aus den Jahren 2008/09 und 2009/10 nicht gegenseitig bestätigen und somit die Verlässlichkeit eines eventuellen Trends nicht empirisch belegt werden kann.

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 der Betrachtung des Hamburger Bildungswesens ist neben den Rahmenbedingungen, dem Input und den Prozessverläufen von Bildung auch der Output des Bildungssystems von wesentlichem Interesse. Dafür stehen Daten aus Schulleistungsstudien – jeweils mit unterschiedlichem Fokus – auf verschiedenen Ebenen zur Verfügung: auf Bundesebene, auf Länderebene und auf Ebene des Landes Hamburg. Diese Daten ermöglichen es, die Ergebnisse des Hamburger Bildungswesens sowohl national zu vergleichen als auch im zeitlichen Verlauf zu analysieren.

Die Kultusministerkonferenz machte bereits 1997 mit den „Konstanzer Beschlüssen“ und der daraus folgenden Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring 2006 die Qualitätssicherung im deutschen Schulsystem zu einem zentralen Thema. Zwei relevante Instrumente innerhalb dieser Strategie sind die o.g. Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA (Programme for International Student Assessment), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) sowie die zentrale und regelmäßige Überprüfung des Erreichens der länderübergreifenden Bildungsstandards (IQB-Ländervergleich). In den Bildungsstandards sind diejenigen bildungspolitisch erwünschten Kompetenzen beschrieben, die die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Bildungsbiographie erreicht haben sollen. Bisher wurden Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache (Englisch, Französisch), Biologie, Physik und Chemie für verschiedene Jahrgangsstufen bzw. Abschlüsse entwickelt.

Auch Hamburg nimmt regelmäßig an internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie IGLU, PISA und TIMSS teil. Darüber hinaus betrachten die LAU- (Lernausgangslage und Lernentwicklung) und die KESS- (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) Studie längsschnittlich die Leistungsentwicklung der Hamburger Schülerinnen und Schüler.

Das übergeordnete Ziel der Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien sowie der Überprüfung der Bildungsstandards ist es, Bereiche zu identifizieren, in denen Entwicklungsnotwendigkeiten bzw. -chancen bestehen und geeignete Reformprozesse einzuleiten. Mit diesem Wechsel von einer Input-Steuerung des Bildungssystems zu einer Output-Steuerung ist „ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik in Deutschland im Sinne von Ergebnisorientierung, Rechenschaftslegung und Systemmonitoring eingeleitet worden“¹. Zum unmittelbaren Nutzen für die Schulen zählen die Rückmeldung der Ergebnisse sowie die Veröffentlichung von Konzeptionen und Praxisbeispielen für den Unterricht.

Auf Basis der PISA-Studie und des IQB-Ländervergleichs wird im Folgenden die Situation in Hamburg im Vergleich mit Gesamtdeutschland und den einzelnen Ländern dargestellt (1). Eine genauere Analyse der Situation Hamburgs ermöglichen dann die Ergebnisse der KESS-Studie im zweiten Teil dieses Kapitels (2).



¹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (2006). Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. München: Wolters Kluwe Deutschland GmbH. S. 5.


1 Hamburg im nationalen Vergleich

Im Jahr 2009 hat Deutschland zum vierten Mal an PISA teilgenommen. Die Studie untersucht seit dem Jahr 2000 im dreijährigen Rhythmus, über welche grundlegenden Kompetenzen fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden OECD-Staaten verfügen. Zusätzlich wurde mit einer nationalen Erweiterungsstichprobe ein Vergleich zwischen den Bundesländern bei Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern vorgenommen (PISA-E). Dieser nationale Vergleich wurde bei PISA 2009 zum ersten Mal mit der Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und der ersten Fremdsprache verbunden (IQB-Ländervergleich).

Als grundlegende Kompetenzen werden im Rahmen von PISA die Lesekompetenz, die mathematische Kompetenz und die naturwissenschaftliche Kompetenz erfasst. In den Jahren 2000 und 2009 stand die Untersuchung der Lesekompetenz im Fokus der Erhebungen. Lesekompetenz wird hierbei definiert als „die Fähigkeit einer Person, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“². Die Lesekompetenz wird damit in PISA nicht schulspezifisch und an den Curricula orientiert gemessen, sondern vielmehr als „life skill“, d. h. als eine Kompetenz, die für die Lebensführung und die gesellschaftliche Teilhabe von Bedeutung ist. Zusätzlich untersucht wurden im Jahr 2009 erstmals Aspekte des Lesens elektronischer Texte. Damit soll die verstärkte Bedeutung von Online-Medien im Vergleich zu klassischen Printmedien berücksichtigt werden.

1.1 Trends im Lesen bei Neuntklässlern in den Jahren 2000 bis 2009

Nach dem schlechten Abschneiden Deutschlands bei den ersten PISA-Studien gab es in PISA 2006 „Entwarnung“: Die Schülerinnen und Schüler aus Deutschland lagen hinsichtlich der Lesekompetenz im internationalen Durchschnitt. Dieser positive Trend setzt sich auch in der aktuellen PISA-Erhebung von 2009 fort: Die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler haben sich im Bereich der Lesekompetenz kontinuierlich verbessert. Diese Verbesserung kann im Jahr 2009 zum ersten Mal zufallskritisch abgesichert werden . So liegt die durchschnittliche Lesekompetenz in diesem Jahr mit 496 Punkten statistisch signifikant über dem 2000 gemessenen Wert von 484 Punkten (**Abb. C6.1-1**). Allerdings lässt sich dieser Unterschied im methodischen Sinne nur als „kleiner Effekt“ beschreiben (Effektgröße .

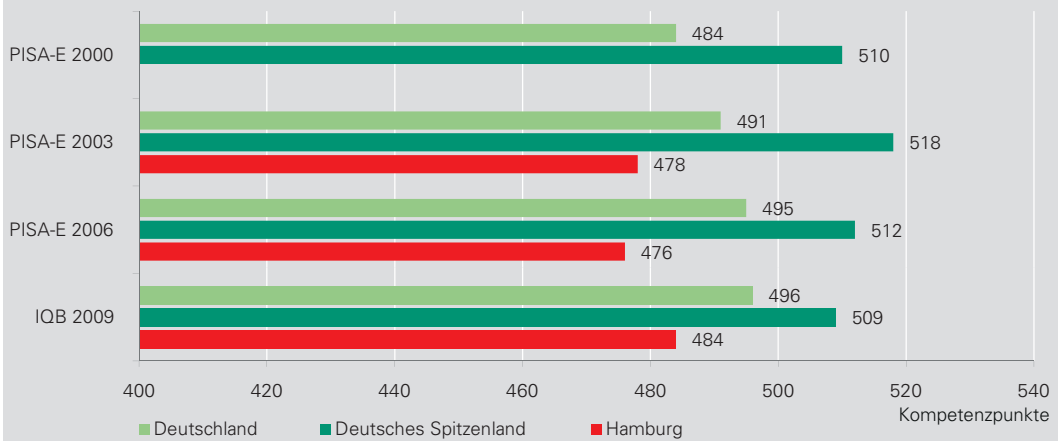
Im IQB-Ländervergleich lässt sich dieser positive Trend, im Gegensatz zu den Vorjahren, zum ersten Mal auch in Hamburg nachweisen: Nach einer Stagnation der Leseleistung in den Jahren 2003 und 2006 zeigte sich 2009 eine positive Entwicklung im Sinne eines Anstiegs der Lesekompetenz („Stichprobe PISA 2000 in Hamburg“ ). Auch hierbei handelt es sich statistisch gesehen um einen kleinen Effekt. Jedoch bleibt das Ergebnis von Hamburg weiterhin signifikant unter dem deutschen Durchschnitt. Diese Unterschiede lassen sich in Lernjahren beschreiben: Der durchschnittliche Kompetenzzuwachs eines Kindes pro Schuljahr wird bei PISA und anderen Studien in der Regel mit etwa 30 Prozent einer Standardabweichung geschätzt. Die Hamburger Schülerinnen und Schüler haben demnach 2009 etwa ein halbes Jahr

**Positive Entwicklung
bei der Lesekompe-
tenz in Deutschland**

**Auch in Hamburg
positiver Trend bei
der Lesekompetenz**

² PISA-Konsortium (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann. S. 13.

Abb. C6.1-1: Lesekompetenz Hamburger Neuntklässler in den PISA-Lesetests im nationalen Vergleich (Mittelwerte)



Quelle: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003). PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich; PISA-Konsortium Deutschland (2005). PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann; PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008). PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann; Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.) (2010). Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch. Münster: Waxmann.

„Rückstand“ gegenüber den durchschnittlichen deutschen Schülerinnen und Schülern. Im Vergleich zu einem Unterschied von einem Lernjahr in 2006 ist folglich auch hier eine Verbesserung erkennbar. Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich im Ländervergleich für die Stadtstaaten Bremen und Berlin sowie Brandenburg, während Bayern, Sachsen, Baden-Württemberg und Sachsen die höchsten durchschnittlichen Kompetenzwerte aufweisen und wie auch in den vergangenen Jahren über dem bundesdeutschen Durchschnitt liegen.

Insgesamt hat sich der Abstand zwischen Hamburg und dem deutschen Spitzenland (2003: Bayern, 2006: Thüringen, 2009: Bayern) von 2003 bis 2009 verringert. Dies resultiert sowohl aus höheren Leseleistungen der Hamburger Schülerinnen und Schüler als auch aus der etwas geringeren Leseleistung des Landes mit den besten Ergebnissen. 2009 betrug der Abstand zwischen Hamburg und dem Land mit den höchsten Werten circa ein Lernjahr.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich der positive Trend einer Steigerung der Lesekompetenz in Deutschland in den letzten Jahren nun auch in Hamburg abbildet. Zwar beträgt der Unterschied der Hamburger Schülerinnen und Schüler zu durchschnittlichen deutschen Schülerinnen und Schülern noch immer ein halbes Lernjahr, die Leistung hat sich in Hamburg jedoch insgesamt verbessert. Diese positiven Tendenzen können sowohl in Gesamtdeutschland als auch in Hamburg als Indiz für greifende Maßnahmen der Bildungspolitik angesehen werden.

Lesekompetenz in Hamburg noch immer niedriger als der deutsche Durchschnitt

1.2 Leistungsrückstand bei Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern

Über die Berücksichtigung von mittleren Leistungsunterschieden der Lesekompetenz über Länder- und Jahresvergleiche hinaus ist es von besonderem Interesse, die Unterschiede zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten

Schülerinnen und Schülern zu betrachten. Betrachtet man die Differenz zwischen dem Kompetenzniveau, welches die besten fünf Prozent der Schülerinnen und Schüler erreichen, und dem Kompetenzniveau, welches die fünf Prozent der Leistungsschwächsten erreichen, zeigen sowohl PISA als auch IGLU (Lesekompetenz von Viertklässlern), dass zwischen diesen beiden Gruppen mehrere Lernjahre Unterschied liegen. Zudem nimmt dieser Unterschied von der Grund- in die Sekundarschule zu (vgl. auch Bildungsbericht Hamburg 2009). In PISA 2009 schwächte sich dieser Effekt für die Lesekompetenz in Gesamtdeutschland leicht ab: Während der Leistungsrückstand der schwächsten Schülerinnen und Schüler 2006 in Deutschland noch 358 Kompetenzpunkte betrug, lag er 2009 bei 301 Punkten (**Abb. C6.1-2**).

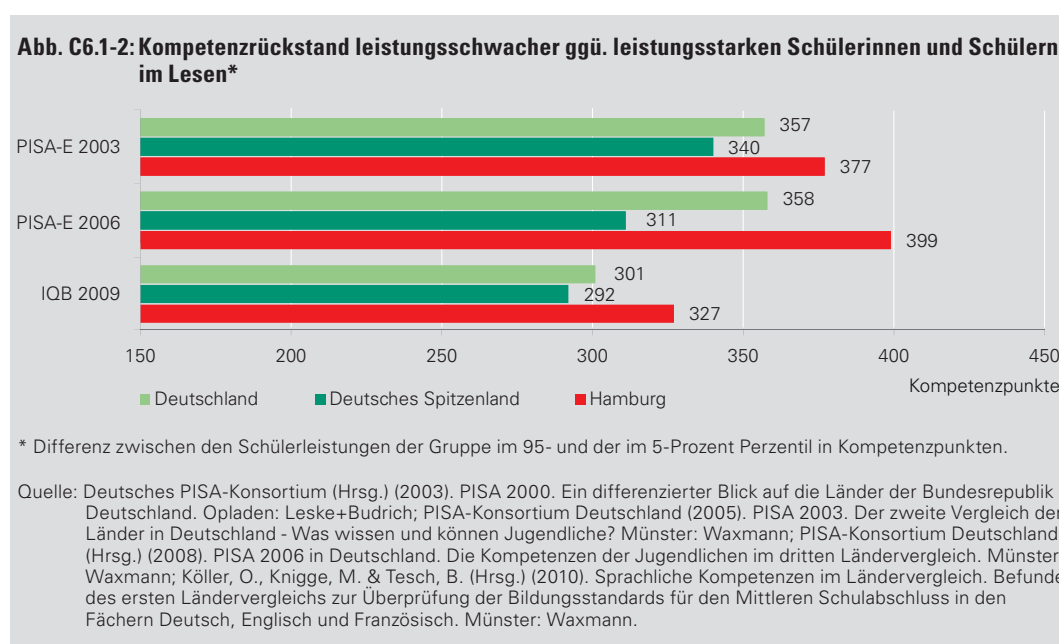
Auch diese Entwicklung spiegelt sich in Hamburg wider: Während sich die Differenz zwischen den stärksten und schwächsten Schülerinnen und Schülern von 2003 zu 2006 um über 20 Punkte vergrößerte (von 377 zu 399 Punkten), betrug sie im Jahr 2009 dagegen nur noch 327 Kompetenzpunkte. In Bayern, dem Land mit den höchsten Werten in der Lesekompetenz zeigt sich 2009 eine homogenere Verteilung der Leseleistungen mit 292 Kompetenzpunkten Unterschied zwischen den stärksten und den schwächsten Schülerinnen und Schülern. Damit ist die Leistungsdifferenz in Bayern kleiner als in Hamburg, jedoch absolut gesehen immer noch sehr groß.

Es bleibt trotz der positiven Entwicklungen in Deutschland und auch in Hamburg festzuhalten, dass der Unterschied zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern mit über 300 Kompetenzpunkten sehr groß ist.

Noch immer sehr große Kompetenzunterschiede zwischen starken und schwachen Lesern

1.3 Soziale Disparitäten beim Gymnasialbesuch von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern

Eine Möglichkeit, systematische Bildungsbenachteiligungen von Jugendlichen zu beschreiben, ist die Angabe der relativen Chance, in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft ein Gymnasium zu besuchen. Im IQB-Ländervergleich wird die soziale



Weniger soziale Benachteiligung in Hamburg als im bundesdeutschen Durchschnitt

Herkunft über die sog. Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen (EGP-Klassen \textcircled{M}) differenziert, anschließend werden „Odds Ratios“ \textcircled{M} berechnet. Diese geben für jede EGP-Klasse die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs im Vergleich zu Kindern aus den EGP-Klassen V und VI (Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion) an. Bei den in **Tabelle C6.1-1** aufgeführten „Odds Ratios“ wurde die Lesekompetenz kontrolliert. Damit sind die Odds Ratios als der tatsächliche Effekt des sozialen Hintergrunds auf den Gymnasialbesuch bei zwei Kindern mit gleicher Lesekompetenz interpretierbar.

Für Gesamtdeutschland zeigt sich, dass ein Kind mit mindestens einem Elternteil aus der oberen Dienstklasse (EGP Klasse I) eine 4,5 mal so hohe Chance auf den Gymnasialbesuch hat wie ein Kind, dessen Eltern leitende Arbeiterinnen und Arbeiter oder solche mit Fachausbildung sind (EGP-Klassen V und VI). Dieser Effekt ist in den beiden deutschen Spitzenländern Baden-Württemberg und Bayern mit einem Wert von 6,5 nochmals stärker ausgeprägt. Hamburg gehört zu den Ländern, in denen dieser Effekt nicht in diesem Maße auftritt: Hier hat ein Kind von Eltern aus der oberen Dienstklasse eine 2,6 mal so hohe Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen. Dies ist absolut gesehen immer noch hoch, jedoch sehr viel niedriger als der deutsche Durchschnittswert. Insgesamt kann daraus geschlossen werden, dass die Chancengerechtigkeit mit Blick auf die vorliegende Fragestellung in Hamburg im Vergleich mit anderen Ländern höher ist.

Tab. C6.1-1: Odds ratios für den Gymnasialbesuch im Vergleich der unterschiedlichen EGP-Klassen unter Kontrolle der Lesekompetenz aus dem IQB-Ländervergleich 2009

Land	EGP-Klassen					
	I	II	III	IV	V + VI	VII
Hamburg	2,6*	1,4	1,1	1,3	1,0	0,8
Baden-Württemberg	6,6*	3,0*	2,0*	1,0	1,0	1,7
Bayern	6,5*	3,5*	1,9*	3,2*	1,0	1,4
Deutschland	4,5*	2,5*	1,5*	1,5*	1,0	0,9

* Kennwerte unterscheiden sich signifikant ($p < 0,05$) von der Referenzgruppe (EGP-Klasse V,VI).

Quelle: Köller, O., Knigge, M. & Tesch, B. (Hrsg.) (2010). Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch. Münster: Waxmann.

2 Leistungsvergleiche innerhalb Hamburgs

Um differenziertere Leistungsvergleiche innerhalb Hamburgs zu ermöglichen und die Leistungsentwicklung einer Kohorte im Längsschnitt untersuchen zu können, wurde von 1996 bis 2005 in Hamburg die LAU-Studie durchgeführt (Lernausgangslagen-Untersuchung); diese Tradition wird in der KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) fortgeführt. Durch ihre flächendeckende und längsschnittliche Anlage erlaubt die Studie die Analyse von Leistungszuwächsen auf individueller Ebene im Hamburger Bildungssystem. Im Rahmen der KESS-Studie finden seit 2003 Erhebungen im Zweijahresrhythmus statt.

2.1 Lernzuwächse von Jahrgangsstufe 8 bis 10/11 in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik

In der KESS-Studie werden die Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch untersucht. Für die Jahrgangsstufe 10/11 werden in diesem Kapitel die zentralen Ergebnisse für Lesen und Mathematik berichtet.

Dargestellt werden sollen in diesem Abschnitt die Leistungszuwächse von Klassenstufe 8 zu Klassenstufe 10/11 (für frühere Erhebungszeitpunkte vgl. Bildungsbericht Hamburg 2009). Die Leistungsdaten wurden im Jahr 2009 am Ende der Jahrgangsstufe 10 in den Real- und Gesamtschulen sowie zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 in den Gymnasien erhoben und skaliert \mathbb{M} .³

Bei der Entwicklung der Kompetenzwerte von Klasse 8 zu Klasse 10 im Lesen lassen sich schulformspezifische Unterschiede erkennen (**Tab. C6.2-1**): Die Verbesserungen der Leistungen der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sowie an Gesamtschulen sind mittelgroß, sie bewegen sich zwischen 13 und 15 Kompetenzpunkten. Die Leistungssteigerungen der Realschülerinnen und Realschüler fallen dagegen weniger deutlich aus, diese verbessern sich um knapp 10 Kompetenzpunkte. Unter den Zehntklässlerinnen und Zehntklässlern sind außerdem 99 Schülerinnen und Schüler, die sich zum Zeitpunkt der KESS-8-Untersuchung noch auf einer Hauptschule befanden. Diese Schülerinnen und Schüler konnten aufgrund ihrer Leistungen ihre Schullaufbahn an einer IHR- oder Realschule, einer Gesamtschule oder einem Aufbaugymnasium fortsetzen. Sie erzielten in der Zeit von Klasse 8 zu Klasse 10 eine überdurchschnittlich hohe Leistungssteigerung, die einem großen statistischen Effekt entspricht. Im Durchschnitt haben die Schülerinnen und Schüler aller verglichenen Schulformen in den zwei Schuljahren zwischen den Testungen einen erwartungsgemäßen Kompetenzzuwachs im Lesen von knapp zwei Lernjahren erzielt.

Auch im Bereich Mathematik (**Tab. C6.2-1**) weisen die Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit knapp 27 Kompetenzpunkten den höchsten Leistungszuwachs auf. Die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien erreichen bei einer erheblich höheren Lernausgangslage eine Steigerung von 9 Kompetenzpunkten. Die Schülerinnen und Schüler der Realschulen bzw. der Gesamtschulen verbessern ihre Leistungen im Bereich Mathematik um 16 bis 17 Kompetenzpunkte. Insgesamt steigern die Schülerinnen und Schüler aller Schulformen ihre Leistungen um etwa 13 Kompetenzpunkte, dies entspricht einem statistischen Effekt mittlerer Größe und beschreibt einen Lernzuwachs von wiederum knapp zwei Lernjahren.

**Lernzuwachs von
knapp zwei
Lernjahren in Lesen**

**Lernzuwachs von
knapp zwei
Lernjahren in
Mathematik**

2.2 Lernzuwächse von Jahrgangsstufe 8 bis 10/11 in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik nach Geschlecht

In allen PISA-Studien erreichten Mädchen höhere Leseleistungen als Jungen. Dabei weisen beide Gruppen im Zeitraum von 2000 bis 2009 eine Steigerung der Lesekompetenzwerte auf, so dass sich der Abstand zwischen Mädchen und Jungen nicht verändert hat. Dagegen halbierte sich bei den IGLU-Studien von 2001 und 2006 der Leistungsvorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen.

³ Gesamtbericht siehe: Ivanov, S., Nikolova R., May P. & Vieluf, U. (2011). KESS 10 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I in Hamburger Schulen. Münster: Waxmann.

Tab. C6.2-1: Lernzuwachs und Kompetenzunterschied vom Ende der Jahrgangsstufe 8 bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10, bzw. zum Beginn der Jahrgangsstufe 11 im Kompetenzbereich Lesen an Hamburger Schulen (in Kompetenzpunkten)

	Ende Jg 8		Ende Jg 10		Lernzuwachs	
	M	SD	M	SD	M	Cohen's d
Lesen						
Gymnasium	154,6	18,7	168,0*	18,9	13,4	0,71
Gesamtschule	130,5	22,2	145,6	22,7	15,1	0,67
Realschule	132,9	19,0	142,5	21,8	9,6	0,47
Hauptschule	113,3	21,2	139,4	21,6	26,1	1,22
Insgesamt	142,9	23,3	156,3	23,8	13,4	0,57
Mathematik						
Gymnasium	159,4	23,0	168,3*	19,7	8,9	0,42
Gesamtschule	127,7	21,2	144,9	18,3	17,3	0,87
Realschule	128,7	18,3	144,7	15,9	16,0	0,93
Hauptschule	113,0	17,3	139,6	17,5	26,6	1,53
Insgesamt	144,2	26,9	157,0	22,1	12,8	0,52

* Beginn Jahrgangsstufe 11

Quelle: Ivanov S. et al. (2011). KESS 10 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I in Hamburger Schulen. Münster: Waxmann.

Vorsprung der Mädchen vor den Jungen im Lesen

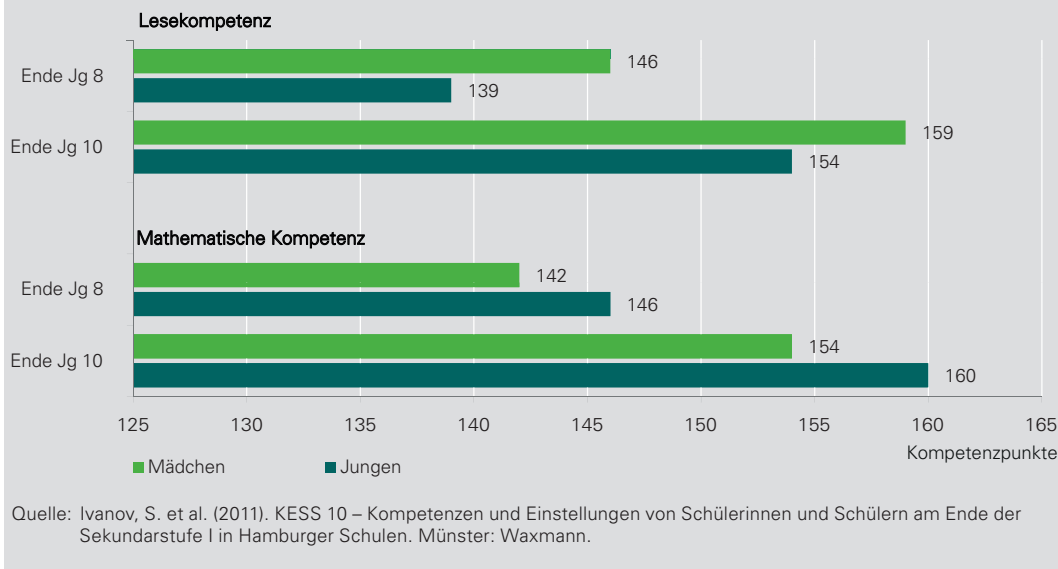
Ähnlich wie in PISA zeigten in den vergangenen KESS-Untersuchungen zunächst Mädchen im Lesen vor allem im Verlauf der Klassenstufen 5 bis 8 höhere Leistungen als Jungen, der Abstand am Ende der Klassenstufe 8 betrug fast ein Lernjahr. In der Entwicklung von Klasse 8 zu Klasse 10 lässt sich dies jedoch nicht bestätigen. So ist der Leistungszuwachs der Jungen im Bereich Lesen größer als der der Mädchen (**Abb. C6.2-1**). Die Mädchen erreichen absolut gesehen zwar noch immer circa fünf Punkte mehr als die Jungen, dieser Unterschied entspricht jedoch deutlich weniger als einem Lernjahr. Der Befund der IGLU-Studie, dass sich die Geschlechtsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulbereich verringern, kann demnach zumindest in Hamburg auch für die Sekundarstufe I gezeigt werden.

Nur geringer Vorsprung der Jungen vor den Mädchen im Bereich Mathematik

Im Bereich Mathematik findet sich in den Klassenstufen 4 bis 8 das umgekehrte Bild: Obwohl die Mädchen größere Leistungszuwächse aufweisen als die Jungen, haben die Jungen absolut gesehen höhere Kompetenzwerte. Von Klassenstufe 8 zu Klassenstufe 10 steigt dieser absolute Unterschied durch höhere Lernzuwächse bei den Jungen an: sie weisen einen Vorsprung von circa sechs Kompetenzpunkten auf. Dies beschreibt ungefähr ein Lernjahr. Sowohl für das Geschlecht, als auch für die im Folgenden beschriebenen Schülermerkmale lassen sich schulfornspezifische Unterschiede feststellen, auf die hier aus Platzgründen nicht genauer eingegangen werden kann.⁴

⁴ Hierzu sei auf den dazu vorliegenden aktuellen Bericht verwiesen: Ivanov, S. et al. (2011). KESS 10 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I in Hamburger Schulen. Münster: Waxmann.

Abb. C6.2-1: Entwicklung der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz vom Ende der achten Jahrgangsstufe bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10, differenziert nach dem Geschlecht



2.3 Leistungszuwächse von Jahrgangsstufe 8 bis 10/11 in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik nach sozialem Hintergrund

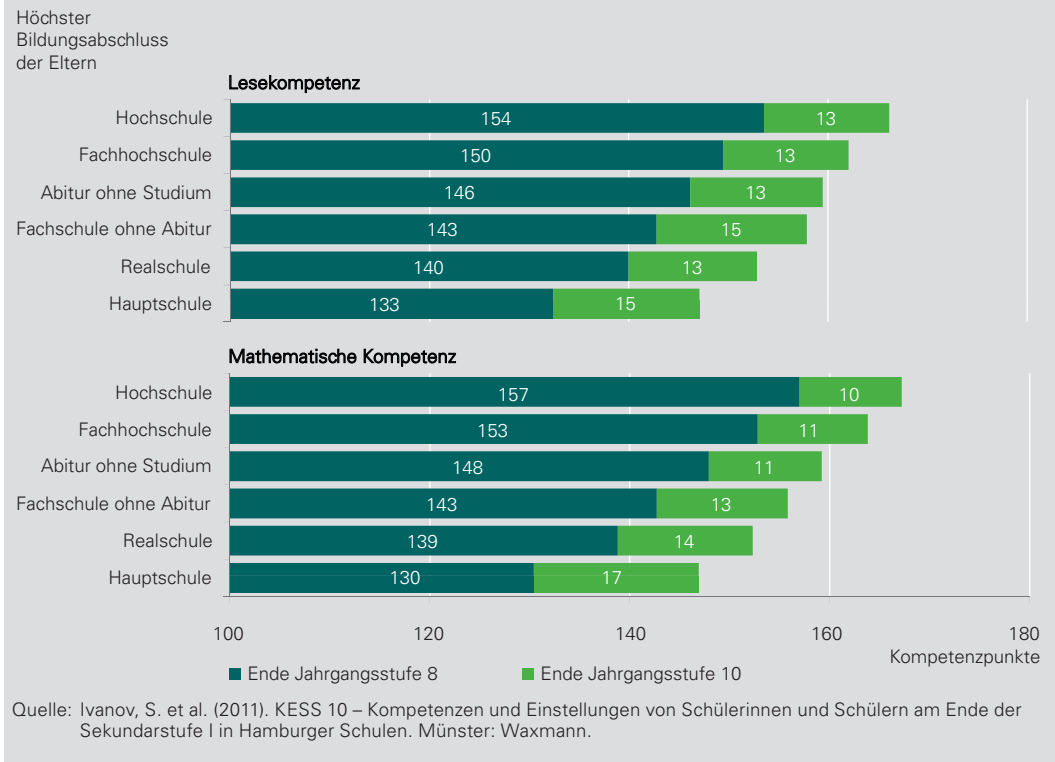
Wie auch in den vergangenen Jahren wurde durch PISA 2009 im internationalen Vergleich deutlich, dass der Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern in Deutschland sehr stark mit dem sozialen Hintergrund zusammenhängt. Im IQB-Ländervergleich 2009 lässt sich erkennen, dass Hamburg hier im bundesdeutschen Durchschnitt liegt.

Der soziale Hintergrund lässt sich zum Beispiel über den höchsten Bildungsabschluss in der Familie beschreiben, d. h. der höchste Abschluss, den der Vater oder die Mutter des Kindes erworben hat. Vergleicht man die Kinder, in deren Familien ein Elternteil als höchsten Abschluss den Hauptschulabschluss erworben hat, mit Kindern, bei denen ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt, zeigt sich in Jahrgangsstufe 10 ein Unterschied von 19,1 Kompetenzpunkten im Lesen (**Abb. C6.2-2**). Dieser Unterschied lässt sich statistisch als großer Effekt beschreiben. Anders ausgedrückt ist ein Kind, von dem mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat, einem Kind von Eltern mit Hauptschulabschluss um fast drei Lernjahre voraus. Hat ein Elternteil jedoch den Realschulabschluss erreicht, verringert sich dieser Unterschied auf etwas mehr als ein Lernjahr. Der Unterschied zwischen Kindern von Eltern mit Hauptschulabschluss und Kindern von Eltern mit Abitur lässt sich über etwas weniger als zwei Lernjahre beschreiben.

Ein ähnliches Bild ergibt sich für den Bereich Mathematik. Auch hier sind die Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat, den Kindern, bei denen ein Elternteil den Hauptschulabschluss erworben hat, um mehr als drei Lernjahre voraus. Auffällig ist, dass im Bereich Mathematik und weniger stark auch im Bereich Lesen, die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsabschluss erworben haben, fast durchgängig

Herkunftsbedingte Kompetenzunterschiede in Hamburg im bundesdeutschen Durchschnitt

Abb. C6.2-2: Entwicklung der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz vom Ende der achten Jahrgangsstufe bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10, differenziert nach dem höchstem Bildungsabschluss der Eltern (in Kompetenzpunkten)



höher sind als die der Jugendlichen, deren Eltern einen Hochschulabschluss erworben haben.

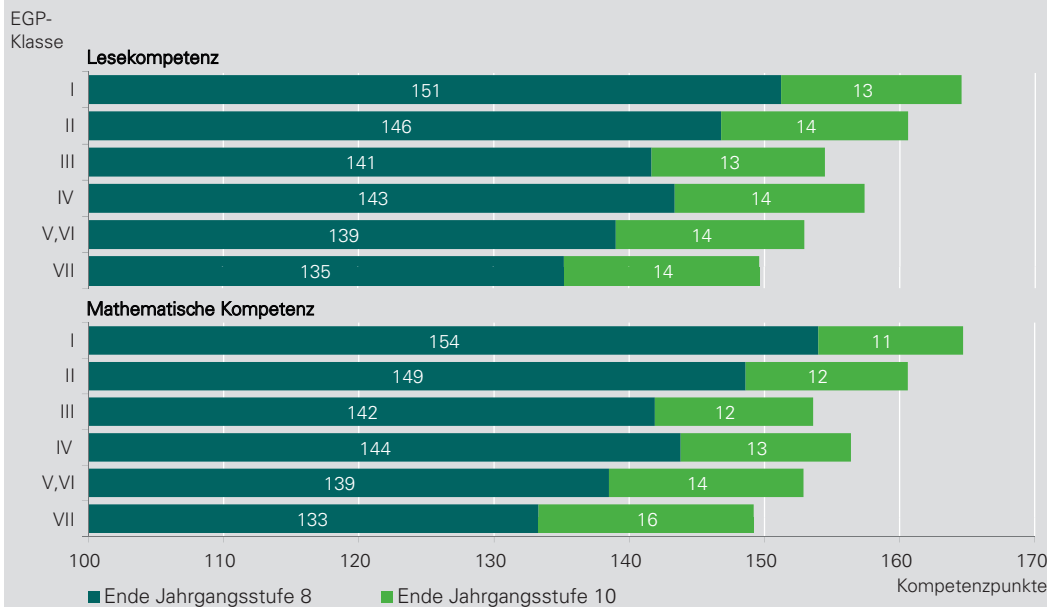
Der soziale Hintergrund lässt sich, wie oben bereits erwähnt, auch über die EGP-Klassen \textcircled{M} beschreiben. Vergleicht man die Lernstände der Kinder vor diesem Hintergrund, treten für die Bereiche Lesen und Mathematik noch immer deutliche, jedoch etwas weniger große Unterschiede zugunsten der oberen Dienstklasse (EGP-Klasse I) zutage (**Abb. C6.2-3**). Der Unterschied zwischen Kindern von Eltern der oberen Dienstklasse und Kindern, deren Eltern un- oder angelernte Arbeiter (EGP-Klasse VII) sind, beschreibt einen Vorsprung von etwas mehr als zwei Lernjahren.

Im Kompetenzbereich Mathematik wiederholt sich dieses Bild: Der Unterschied zwischen Kindern von Eltern der oberen Dienstklasse und Kindern von Eltern un- bzw. angelernter Arbeiter kann mit mehr als zwei Lernjahren Vorsprung beschrieben werden. Auch im Vergleich der EGP-Klassen fällt besonders im Bereich Mathematik auf, dass die Kinder, deren Eltern un- bzw. angelernte Arbeiter sind, mehr hinzulernen als Kinder von Eltern, die führende Angestellte oder Beamte sind.

2.4 Lernzuwächse in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik von Jahrgangsstufe 8 bis 10/11 nach dem Sprachgebrauch

Diverse Studien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland niedrigere Kompetenzniveaus aufweisen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Wie bereits im Hamburger Bildungsbericht 2009 auf Grundlage der

Abb. C6.2-3: Entwicklung der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz vom Ende der achten Jahrgangsstufe bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10, differenziert nach den EGP-Klassen



Quelle: Ivanov, S. et al. (2011). KESS 10 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I in Hamburger Schulen. Münster: Waxmann.

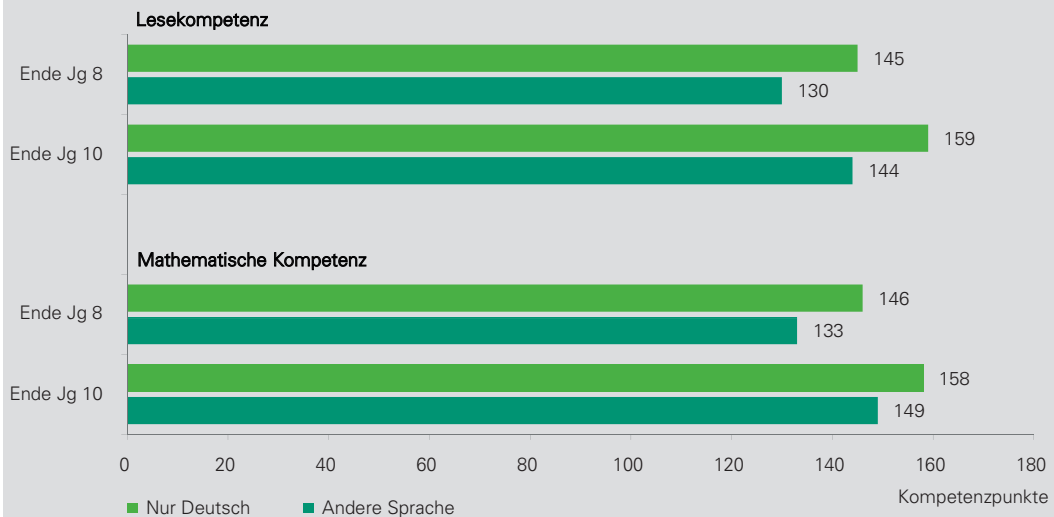
KESS-Studie beschrieben, trifft dies auch für Hamburg zu: Die Lesekompetenz von Kindern, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, liegt zum Ende der Grundschulzeit bereits zwei Lernjahre hinter der Lesekompetenz von Kindern zurück, bei denen beide Elternteile in Deutschland geboren sind. Jedoch reduziert sich dieser Abstand bis zum Ende der Jahrgangsstufe 8 auf rund eineinhalb Lernjahre, da die Kinder mit Migrationshintergrund vergleichsweise große Leistungszuwächse aufweisen.

Der Vergleich der Leistungswerte im Bereich Lesen in Klassenstufe 10 von Kindern, in deren Familien überwiegend Deutsch gesprochen wird, mit Kindern, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, bestätigt wiederum den Effekt der Grundschulzeit (**Abb. C6.2-4**): Kinder, bei denen zu Hause deutsch gesprochen wird, sind den Kindern, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, um etwa zwei Lernjahre voraus; dieser Unterschied ist statistisch gesehen mittelgroß. Die Leistungszuwächse von Klassenstufe 8 zu 10 sind hierbei, im Gegensatz zu der Entwicklung bis zur Jahrgangsstufe 8, etwa gleich ausgeprägt, d. h. beide Gruppen erzielen ungefähr gleiche Leistungszuwächse.

Im Bereich Mathematik sind diese Unterschiede zum Ende der 10. Jahrgangsstufe nicht so stark ausgeprägt, da die Kinder, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, einen größeren Leistungszuwachs aufweisen. Insgesamt lässt sich der Vorsprung der Kinder, die zu Hause Deutsch sprechen mit etwas mehr als einem Lernjahr beschreiben.

Große Unterschiede im Lesen in Abhängigkeit vom Sprachgebrauch, weniger große Unterschiede im Bereich Mathematik

Abb. C6.2-4: Entwicklung der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz vom Ende der achten Jahrgangsstufe bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 differenziert nach der zu Hause gesprochenen Sprache (deutsch oder andere Sprache)



Quelle: Ivanov, S. et al. (2011). KESS 10 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I in Hamburger Schulen. Münster: Waxmann.

M Methodische Erläuterungen

PISA Trends im Lesen in den Jahren 2000 bis 2009

Bei dem Vergleich der PISA-Ergebnisse im zeitlichen Verlauf der Jahre 2000 bis 2009 ist zu beachten, dass in jeder Erhebungswelle andere fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler untersucht wurden. Die Ergebnisse erlauben damit zwar Aussagen über die Leistungsfähigkeit des Schulsystems, nicht jedoch über individuelle Entwicklungsverläufe.

Zufallskritische Absicherung

Zur Absicherung der Vergleichbarkeit und Qualität von sozialwissenschaftlichen Studien werden Ergebnisse häufig erst dann berichtet, wenn sie statistisch signifikant und damit nicht durch Zufall bedingt sind. Dies wird ausgedrückt durch Irrtumswahrscheinlichkeiten, die, je nach Strenge des statistischen Tests, zur Überprüfung der Unterschiede kleiner oder gleich ein oder fünf Prozent sind. Beträgt also die Wahrscheinlichkeit des Ergebnisses unter der Annahme, dass kein Unterschied vorliegt, höchstens fünf Prozent, so wird dieses Ergebnis als statistisch signifikant bzw. zufallskritisch abgesichert bezeichnet.⁵

Effektgröße

Die statistische Signifikanz (siehe „Zufallskritische Absicherung“ **M**) ist abhängig von der Stichprobengröße und erlaubt darüber hinaus keine Aussagen bezüglich der Bedeutsamkeit oder der Größe eines Unterschieds. Deshalb kann neben der statistischen Signifikanz auch die Effektgröße berechnet werden. In den vorliegenden Befunden war dies Cohen's d. Dieser Koeffizient wird als Differenz zwischen zwei Mittelwerten geteilt durch die Populationsvarianz bestimmt. Als Konventionen für die Interpretation von Cohen's d werden folgende Grenzen angenommen: $0,2 \leq d < 0,5$ (kleiner Effekt); $0,5 \leq d < 0,8$ (mittlerer Effekt); $d \geq 0,8$ (großer Effekt).

Stichprobe PISA 2000 in Hamburg

Für Hamburg gab es in PISA 2000 eine Besonderheit. Im Rahmen der Studie war eine Teilnahmequote von mindestens 80 Prozent vorgegeben, damit möglichst präzise und statistisch robuste Aussagen zum Bildungsstand der Fünfzehnjährigen gemacht werden können. In Hamburg wurde

⁵ Bortz, J. (1999). Statistik für Sozialwissenschaftler (5. Aufl.). Berlin: Springer.

diese Marke nicht erreicht, so dass Aussagen für die Erhebung auf Landesebene im Jahr 2000 nicht möglich sind.

EGP-Klassen

Die Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassen (EGP)⁶ sind ein Indikator für die qualitative Klassifizierung von Unterschieden bezüglich der sozialen Herkunft. In den EGP-Klassen werden Berufe nach mehreren Kriterien geordnet: nach der Art der Tätigkeit (manuell, nicht-manuell, landwirtschaftlich), der Stellung im Beruf (selbstständig, abhängig beschäftigt), der Weisungsbefugnis (keine, geringe, große) sowie nach den erforderlichen Qualifikationen (keine, niedrige, hohe). Die in den Arbeiten von Erikson differenzierter definierten Klassen werden in Studien wie PISA in sechs, nicht hierarchisch geordneten Klassen zusammengefasst:

- **I Obere Dienstklasse:** Angehörige von freien akademischen Berufen, führende Angestellte, höhere Beamte, selbstständige Unternehmer mit mehr als 10 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Hochschul- und Gymnasiallehrkräfte
- **II Untere Dienstklasse:** Angehörige von Semiprofessionen, Angehörige des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst, technische Angestellte mit nicht manueller Tätigkeit
- **III Routinedienstleistungen Handel und Verwaltung:** Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten, Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht manuellen Tätigkeiten, wie Verkaufs- und Servicetätigkeiten
- **IV Selbstständige:** alle Selbstständigen aus manuellen Berufen mit und ohne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Freiberufler, sofern sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben
- **V,VI Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion:** Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind, Aufsichtskräfte im manuellen Bereich, abhängig Beschäftigte mit manueller Tätigkeit
- **VII Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter:** un- und angelernte Berufe aus dem manuellen Bereich, Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau, alle Arbeiter in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie der Jagd

Odds Ratios

Odds Ratios beschreiben den sogenannten „Wettkoeffizienten“ innerhalb von logistischen Regressionsanalysen. Er illustriert das Verhältnis von Beteiligungschancen und zeigt in diesem Fall, um welchen Faktor sich die Chance, das Gymnasium zu besuchen, für Schülerinnen und Schüler bestimmter EGP-Klassen im Verhältnis zu Mitschülerinnen und Mitschülern aus der Referenzgruppe mit den EGP-Klassen V und VI verändert.⁷

Skalierung

In der KESS-Studie wurden, wie auch in der PISA-Studie, die Leistungswerte auf Grundlage der Item-Response-Theory (IRT)⁸ berechnet. Der Vorteil dieser Methode gegenüber klassischen Verfahren besteht u. a. darin, dass Personen, die unterschiedliche Aufgaben bearbeitet haben, trotzdem auf einer gemeinsamen Skala miteinander verglichen werden können. Dies ist in den oben genannten Studien zentral, da nicht alle Schülerinnen und Schüler alle Aufgaben bearbeiten, sondern aus ökonomischen Gründen ein sogenanntes „Multi-Matrix-Sampling“ realisiert wird. Dabei wird eine latente, d. h. nicht direkt beobachtbare Variable angenommen, die das Antwortverhalten erklärt (z. B. die Kompetenz im Bereich Lesen). Diese Variable wird als Personenfähigkeit unter Kontrolle der Itemschwierigkeit geschätzt, so dass auch Personen miteinander verglichen werden können, die nicht nur verschiedene, sondern auch unterschiedlich schwere Aufgaben bearbeitet haben. Durch die einheitliche Definition einer gemeinsamen Metrik (z. B. ein Mittelwert von 500 Kompetenzpunkten und eine Standardabweichung von 100 Punkten) können darüber hinaus Personenfähigkeiten zwischen verschiedenen Studien verglichen werden, sofern ein Teil der Aufgaben in beiden Studien bearbeitet wurde (sogenannte „Ankeritems“).

6 Erikson R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 341-415; Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (2002). Intergenerational inequality: a sociological perspective. *Journal of Economic Perspectives*, 16 (3), 31-44.

7 Köller, O. et al. (2010). Sprachliche Kompetenz im Ländervergleich. Münster: Waxmann.

8 vgl. Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie/Testkonstruktion*. Bern: Huber.

Neben den Input- und Prozessmerkmalen schulischer Bildung sind auch Outputmerkmale von zentraler Bedeutung für die Beschreibung von Bildungssystemen. Die erworbenen schulischen Abschlüsse ermöglichen den Übergang in hochschulische oder berufliche Bildung. Insofern ist der Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses eine wichtige Voraussetzung und zugleich entscheidende Weichenstellung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie. Mit Blick auf den Arbeits- bzw. den Lehrstellenmarkt und die Hochschulplanung sind die Absolventinnen- und Absolventenzahlen von großer Bedeutung. Die Darstellung der Abschlüsse und der Prüfungsergebnisse ermöglicht eine erste summative Bewertung von Bildungserträgen.

Zum Schuljahr 2010/11 wurde das mehrgliedrige Schulsystem der weiterführenden Schulen in der Weise verändert, dass von den allgemeinbildenden Schulen nur noch Stadtteilschulen und Gymnasien als mögliche Schulformen zur Verfügung stehen (vgl. A1). Während Stadtteilschulen auf den ersten (Hauptschulabschluss) und mittleren Schulabschluss (Realschulabschluss) sowie das Abitur nach 13 Schuljahren vorbereiten, bereiten Gymnasien auf das Abitur nach 12 Schuljahren vor. Ziel dieser Umgestaltung des Schulsystems ist es, dazu beizutragen, die Bildungschancen der einzelnen Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zu erhöhen, einen Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und Schulform zu verringern und insgesamt die Abiturquote zu erhöhen sowie den Anteil an Schulabgängerinnen und Schulabgängern \textcircled{M} ohne Abschluss zu verringern.

Der Abschlussjahrgang 2010 an den allgemeinbildenden Schulen stellt eine Besonderheit dar: Gleichzeitig haben die gymnasialen achtstufigen und neunstufigen Bildungsgänge im Jahr 2010 das Abitur abgelegt. Aufgrund der damit gegenüber den Vor- und den Folgejahren erhöhten Gesamtzahl von Abiturientinnen und Abiturienten erhöht sich ihr Anteil an allen Schulabschlüssen, und es verringert sich gleichzeitig der relative Anteil der anderen Abschlussarten. Um Vergleiche mit den Vorjahren zu ermöglichen, wird daher im Folgenden (1.1) das Abitur als Abschluss des achtstufigen gymnasialen Bildungsgangs nicht berücksichtigt. Ab dem Jahrgang 2011 wird wieder über eine vergleichbar große Absolventenzahl wie in den Vorjahren bis 2009 berichtet werden und zwar unter Einbeziehung der 2010 eingeführten Profileroberstufe an den Gymnasien sowie des durch die Schulstrukturreform neu eingerichteten Zwei-Säulen-Schulsystems mit Gymnasien und Stadtteilschulen.

In diesem Kapitel wird zunächst eine Übersicht über die Zahl der Schulentlassenen \textcircled{M} nach Abschlussarten gegeben (1). Es wird berichtet, wie sich Absolventenzahlen in Abhängigkeit von Staatsangehörigkeit und Migrationshinweis \textcircled{C} sowie nach dem Geschlecht der Schulentlassenen unterscheiden. Dabei wird deutlich, dass auch in Hamburg die Gruppe der männlichen Jugendlichen mit Migrationshinweis besondere Aufmerksamkeit verdient: Sie verlässt häufiger die Schule ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss und seltener mit einem Abitur. Eine Betrachtung der regionalen Verteilung der Abschlüsse zeigt deutliche Unterschiede. Neben der Anzahl der Abschlüsse ist auch deren Qualität von Interesse. Daher werden auch die erzielten Ergebnisse differenziert nach den verschiedenen Abschlussarten \textcircled{M} , den Schulformen, an denen sie erzielt wurden, sowie nach dem Geschlecht dargestellt (2).

1 Schulabschlüsse

1.1 Abschlüsse nach Abschlussarten

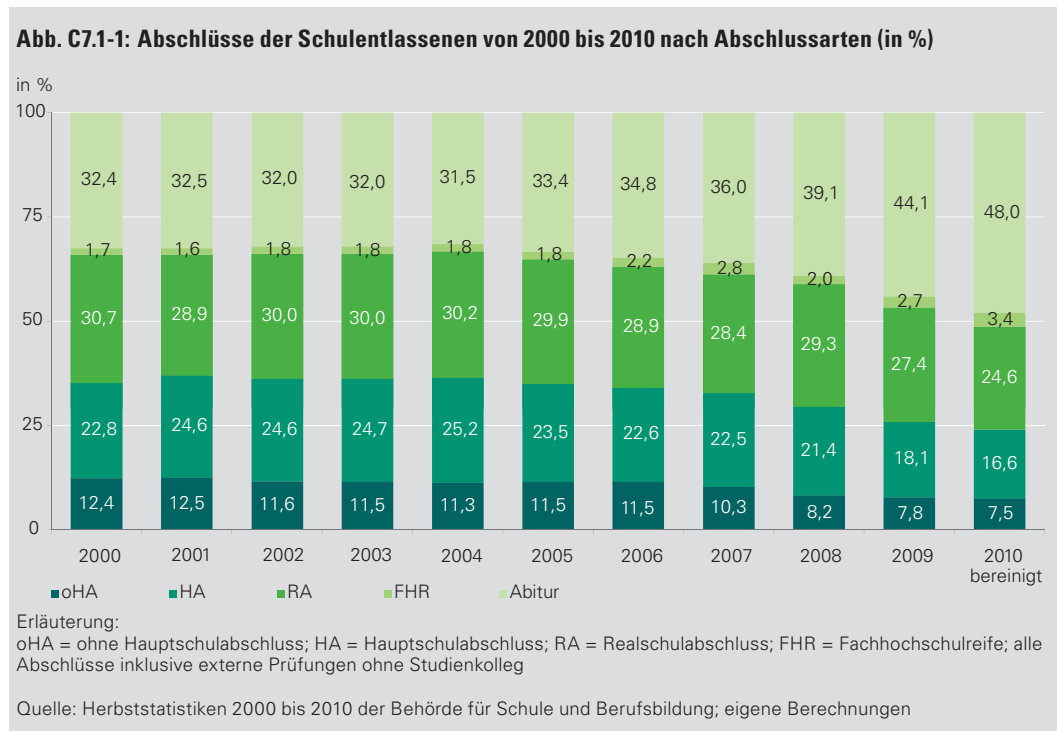
Im Schuljahr 2009/2010 haben insgesamt 20.641 Schülerinnen und Schüler ihre Schulzeit in allgemeinbildenden Schulen beendet. Da es im Jahr 2010 in den allgemeinbildenden Gymnasien für den achtstufigen und den neunstufigen Bildungsgang eine gemeinsame Abiturprüfung gab, haben diesmal 12.176 Jugendliche ihre Schullaufbahn mit dem Abitur abgeschlossen: davon 4.373 nach der 12. Jahrgangsstufe und 7.803 nach der 13. Jahrgangsstufe. Infolge dieses doppelten Abiturjahrgangs liegt der Anteil der Abschlüsse mit Abitur an allen Abschlussarten bei 59 Prozent. Bereinigt man den Doppeljahrgang um die Schülerschaft mit bestandener Abiturprüfung nach dem achtstufigen Bildungsgang, liegt die Abiturquote bei 48 Prozent. Unterschiedliche Arten der Bereinigung und deren Auswirkungen auf eine berechnete Abiturquote sind in **Tabelle C7.1-Anhang** zusammengestellt. Um den Vergleich mit den Vorjahren zu ermöglichen, basieren die folgenden Zeitreihen sowie die Beschreibung der Schulentlassenen nach einzelnen Merkmalen auf dem „bereinigten“ Abiturjahrgang ohne Schülerinnen und Schüler mit bestandener Abiturprüfung im achtstufigen Bildungsgang.

Wichtige bildungspolitische Ziele sind einerseits die Steigerung des Anteils der Schulentlassenen mit höherwertigen Schulabschlüssen wie dem Abitur und andererseits eine Verringerung der Anzahl der Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Abschluss. **Abbildung C7.1-1** zeigt seit zehn Jahren eine Entwicklung hin zu höherwertigen Abschlüssen. Der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit Abitur stieg entsprechend der Zielsetzung seit 2004 kontinuierlich an und erreicht 2010 einen vorläufigen Höhepunkt.

Im Schuljahr 2009/10
Doppeljahrgang
Abiturprüfung

C
7

Abiturquote steigt
seit 2004



Ebenfalls in Übereinstimmung mit bildungspolitischen Zielen ist bei den Schulentlassenen ohne Abschluss ein rückläufiger Trend zu beobachten: Mit 7,5 Prozent im Jahr 2010 erreicht die Quote dieser Jugendlichen den niedrigsten Wert seit zehn Jahren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass mehr als die Hälfte aller Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Abschluss Sonder- und Förderschulen besucht haben (57%) und dass Lernbeeinträchtigungen ihr Erreichen von Abschlüssen erschweren. Sonder- und Förderschulen werden zu über 85 Prozent ohne Abschluss verlassen.

1.2 Abschlüsse nach Migrationshinweis ©

Bei der folgenden Betrachtung von Abschlüssen wird unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit der Frage nachgegangen, ob Absolventinnen und Absolventen, die über einen Migrationshinweis verfügen, im Vergleich zu denen, die diese nicht aufweisen, Bildungsabschlüsse in ähnlicher Verteilung erwerben. Da die Merkmale, die die Zuschreibung „Migrationshinweis“ erlauben, für die Gruppe der Schulentlassenen bisher noch nicht durchgehend erfasst wurden, kann für die folgende Zeitreihe nur das Merkmal Staatsangehörigkeit verwendet werden.

Betrachtet man nur die Abschlüsse der Absolventinnen und Absolventen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, so gibt es auch bei dieser Gruppe eine kontinuierliche Entwicklung zu höherwertigen Abschlüssen, allerdings auf niedrigerem Niveau als bei Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit. Während im Jahr 2000 nur 15 Prozent der nicht-deutschen Jugendlichen die Schule mit dem Abitur verlassen haben, ist ihr Anteil bis zum Jahr 2010 auf 27 Prozent gestiegen (**Abb. C7.1-Anhang**).

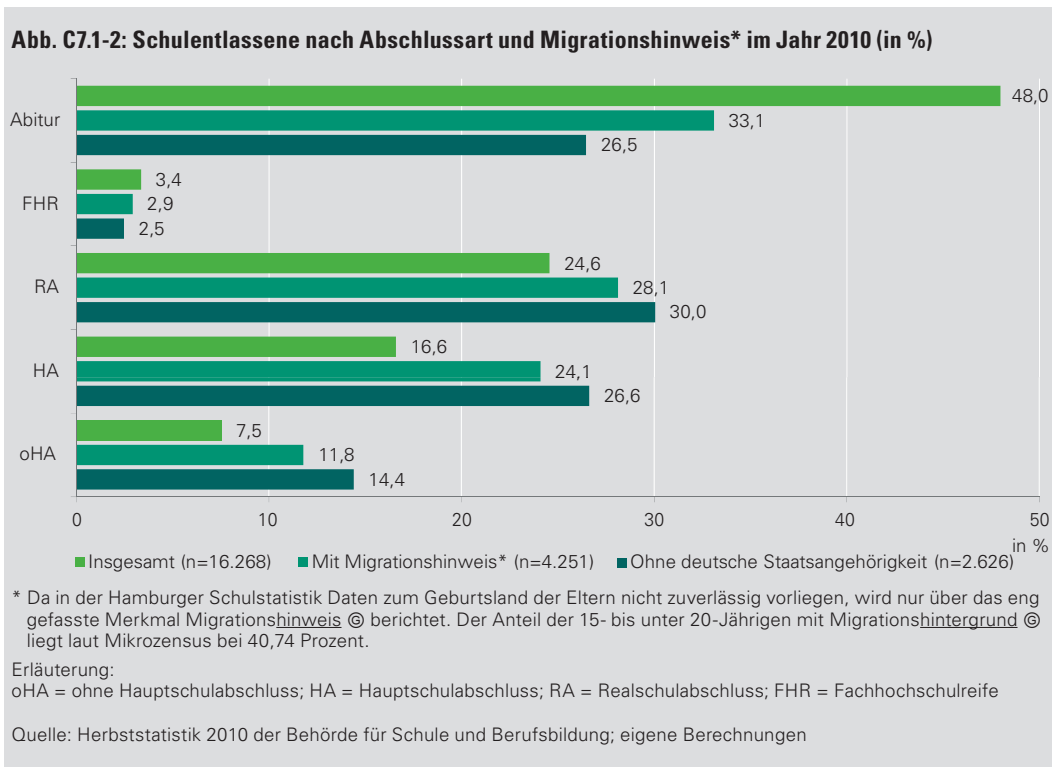
Der Hauptschulabschluss war mit einem Anteil zwischen 32 und 36 Prozent bis 2008 der häufigste Schulabschluss von Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit. Seit 2009 erreichen diese Jugendlichen mit 30 Prozent überwiegend den Real schulabschluss. Ohne Abschluss verlassen dagegen rund 14 Prozent der Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit die Schule. Dieser Anteil ist seit dem Jahr 2000 von 21 auf 14 Prozent im Jahr 2010 gesunken.

Für das Jahr 2010 kann als zusätzliches Merkmal das Vorliegen eines Migrationshinweises © bei Schulabgängern für Analysen genutzt werden. Damit kann geprüft werden, ob sich Schulentlassene ohne Migrationshinweis hinsichtlich der erreichten Abschlussart von Schulentlassenen unterscheiden, die über einen solchen verfügen oder die eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit haben. Das Ergebnis ist in **Abbildung C7.1-2** zusammengestellt. Es muss dabei berücksichtigt werden, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ enger gefasst ist als oftmals übliche Definitionen. Insofern ist davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte deutlich höher liegt (siehe auch ©).

Wie im vorigen Abschnitt angedeutet, zeigt sich, dass Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit (27%) bzw. mit Migrationshinweis (33%) im Vergleich zur Gesamtheit aller Schulentlassenen (48%) weitaus seltener das Abitur erwerben. Darüber hinaus verlassen Jugendliche mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit bzw. mit Migrationshinweis die Schule im Schnitt häufiger insbesondere ohne und mit Hauptschulabschluss. Insgesamt scheint damit ein Migrationshinweis, ob nun aus sprachlichen, sozioökonomischen oder anderen Gründen, negativ mit dem Erwerb höherer Bildungsabschlüsse assoziiert zu sein.

**Steigende
Abiturquote auch bei
Jugendlichen ohne
deutsche
Staatsangehörigkeit**

**Jugendliche mit
Migrationshinweis
erzielen niedrigere
Abschlüsse**



1.3 Abschlüsse nach Geschlecht und Migrationshinweis ©

Beim Vergleich von Schulabschlüssen nach Geschlecht und im Zusammenhang mit dem Merkmal Migrationshintergrund © hat sich gezeigt, dass männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem häufig schlechter abscheiden.¹ Inwieweit dies auch auf Schulentlassene in Hamburg zutrifft, wird im Folgenden betrachtet.

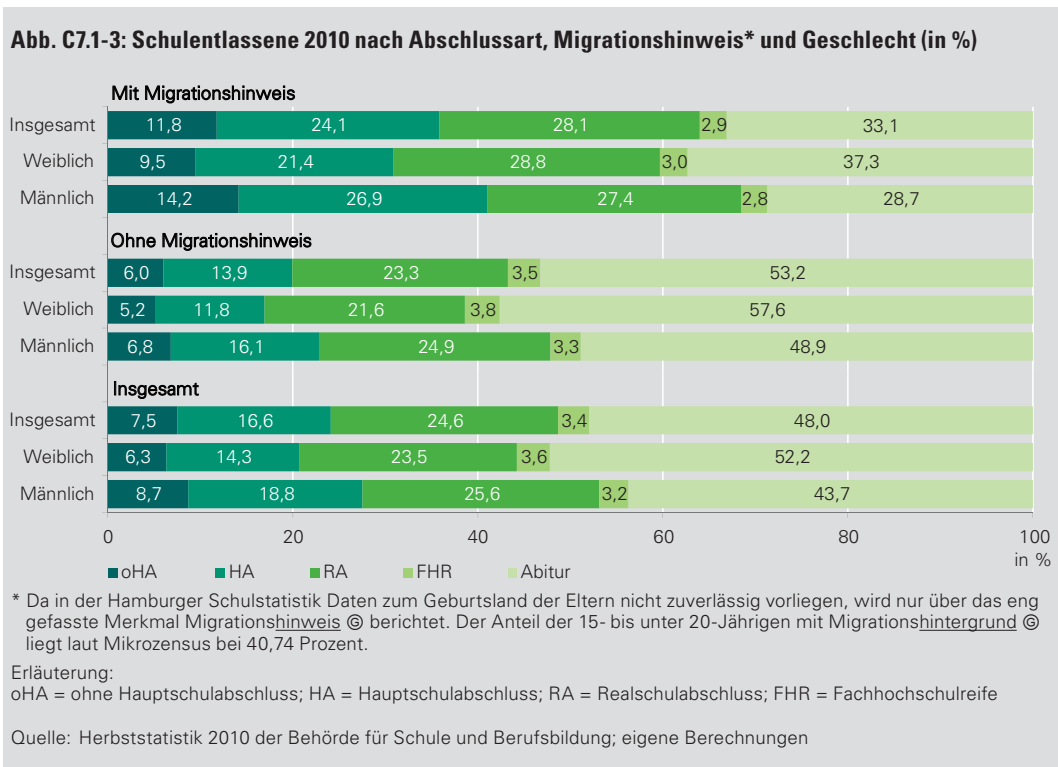
Der Vergleich der Abschlüsse nach Geschlecht verdeutlicht, dass Mädchen höhere Abschlüsse erreichen als Jungen: Schulentlassene mit Abitur sind überwiegend weiblich (55%), während Jugendliche ohne Abschluss (58%) oder mit Hauptschulabschluss (57%) überwiegend männlich sind.

Mit der Kombination der Merkmale Migrationshinweis und Geschlecht wird der Frage nachgegangen, ob es Unterschiede in der Verteilung der Abschlussarten in den Teilgruppen der Schulentlassenen gibt. Bei Betrachtung der Gruppe der männlichen Jugendlichen mit Migrationshinweis zeigt sich Folgendes (**Abb. C7.1-3**): Im Vergleich zu allen anderen Teilgruppen verlassen diese Jugendlichen die Schule häufiger ohne und mit einem Hauptschulabschluss (14% und 27%) und seltener mit einem Abitur (29%). Gerade im Vergleich zu Schulentlassenen ohne Migrationshinweis und zu weiblichen Schulentlassenen verdeutlicht sich die Tendenz zu niedrigeren Abschlüssen bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshinweis. Damit bestätigt sich dieser bundesdeutsche Befund auch für Hamburg.

Mädchen erzielen höhere Abschlüsse als Jungen...

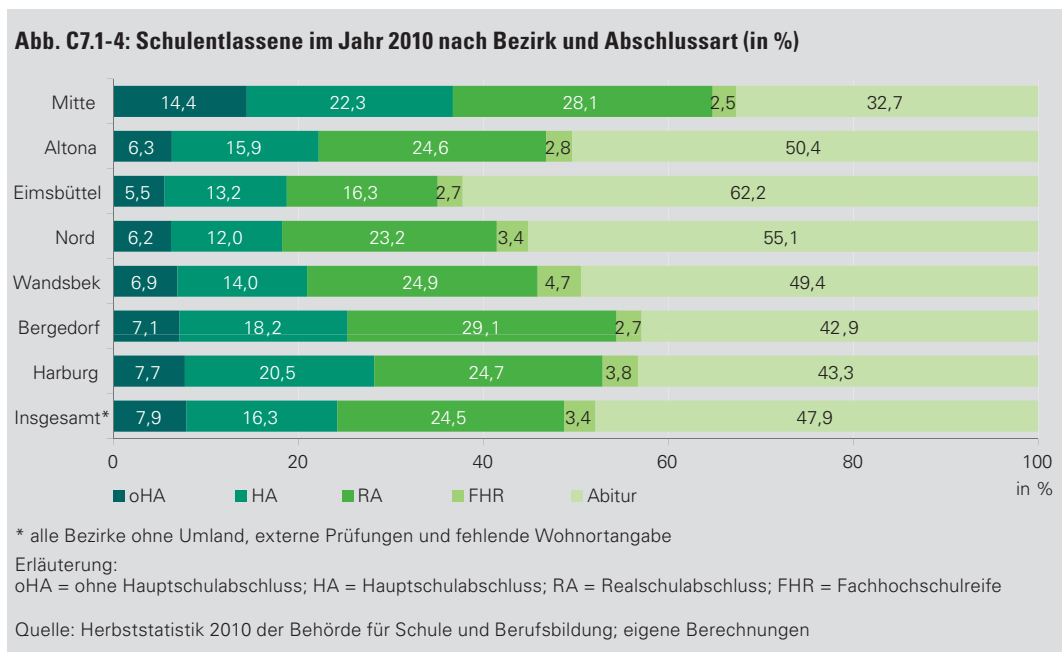
...auch bei den Jugendlichen mit Migrationshinweis

¹ Klemm, K. (2010). Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – regionale Trends – Reformansätze. Gütersloh: Bertelsmann.



1.4 Abschlüsse nach regionaler Verteilung

Für das Schuljahr 2009/10 liegen erstmals Daten zu Wohnorten ☺ der Schulentlassenen aus staatlichen und privaten Schulen vor. Wie in **Abbildung C7.1-4** dargestellt, gibt es große regionale Unterschiede bei den Bildungsabschlüssen der in Hamburg



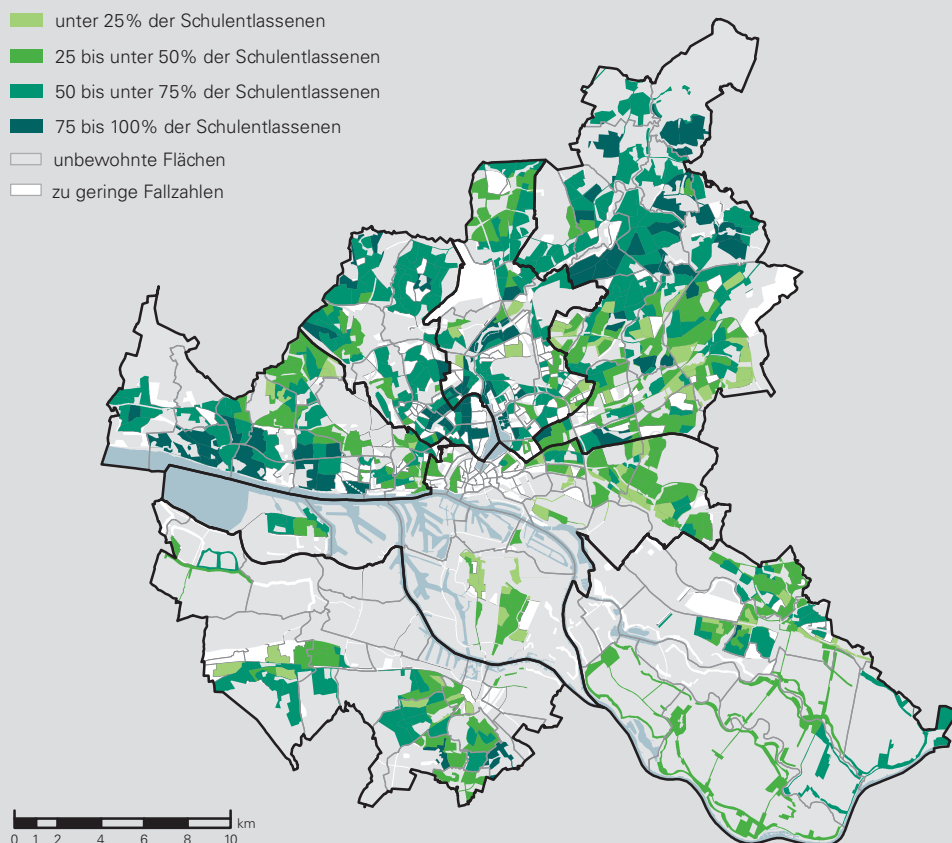
lebenden 15.046 Schulentlassenen.² Während die Abiturquote $\text{\textcircled{M}}$ im Durchschnitt aller Hamburger Bezirke bei 48 Prozent liegt, leben in den Bezirken Eimsbüttel und Hamburg-Nord überdurchschnittlich viele Schulentlassene mit Abitur im Jahr 2010. Ihr Anteil beträgt hier 62 bzw. 55 Prozent. Dagegen weist der Bezirk Hamburg-Mitte mit nur 33 Prozent den geringsten Anteil an Schulentlassenen mit Abitur auf. In diesem Bezirk lebt gleichzeitig ein überdurchschnittlicher Anteil an Jugendlichen, der die Schule im Jahr 2010 ohne oder mit einem Hauptschulabschluss verlassen hat.

Die Betrachtung kleinerer räumlicher Einheiten, nämlich die der Stadtteile, zeigt auch innerhalb der Bezirke erhebliche regionale Unterschiede. Aus methodischen Gründen werden dabei nur Stadtteile mit mindestens 100 Schulentlassenen betrachtet. Jugendliche, die die Schule im Jahr 2010 ohne Abschluss oder mit Hauptschulabschluss verlassen haben, leben in einer anteilig großen Anzahl im Osten und Süden Hamburgs sowie in einzelnen westlichen innenstadtnahen Gebieten. Dabei ist der

**Große Unterschiede
in der regionalen
Verteilung der
Abschlüsse**

**C
7**

Abb. C7.1-5: Anteil der Schulentlassenen mit Abitur nach statistischen Gebieten mit Stadtteil und Bezirksgrenzen (in %)



Erläuterung: unbewohnte Flächen $\text{\textcircled{C}}$; zu geringe Fallzahlen = Gebiete unter 10 Schulentlassene; Datenbezug: Wohnort der Schulentlassenen, ohne Umland, ohne Schulentlassene mit Abitur nach achtjährigem Bildungsgang; eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen


² Aus den folgenden regionalen Auswertungen sind die 689 nicht in Hamburg lebenden Schulentlassenen, die 371 Jugendlichen mit externer Abschlussprüfung und die 162 Jugendlichen, deren Angaben zum Wohnort nicht verfügbar waren, ausgeschlossen.

Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss mit 20 Prozent (21 von 105 Schulabgängern) in St. Pauli am größten. In den Stadtteilen Billstedt und Wilhelmsburg verlassen rund 17 Prozent der Jugendlichen die Schule ohne Abschluss. Dies sind in Billstedt 128 von 742 und in Wilhelmsburg 104 von 608 Schulabgängern.


Zu den Stadtteilen mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Hauptschulabschlüssen gehören Wilhelmsburg, Dulsberg, Harburg und Wilstorf. Ihr Anteil liegt zwischen 27 und 29 Prozent, gegenüber dem Hamburger Durchschnitt von 16,3 Prozent.

Abbildung C7.1-5 zeigt, dass überdurchschnittlich viele Jugendliche, die die Schule im Jahr 2010 mit dem Abitur verlassen haben, insbesondere in den Elbvororten im Hamburger Westen und in den Walddörfern im Norden Hamburgs sowie in einzelnen nördlichen innenstadtnahen Gebieten leben. Hier erzielten rund 70 Prozent der Jugendlichen das Abitur. Diese Abiturientinnen und Abiturienten wohnen in den Stadtteilen Rissen, Eppendorf, Sasel, Bergstedt und Volksdorf.³


2 Ergebnisse der Abschlussprüfungen

Nicht nur die Abschlüsse selbst, sondern auch die Ergebnisse der Abschlussprüfungen geben Hinweise auf Erträge des Bildungssystems. In Hamburg werden die Abschlussprüfungen in einem Teil der Fächer mit zentralen Aufgabenstellungen  durchgeführt. Diese sind jeweils für alle beteiligten allgemeinbildenden Schulformen identisch. Die Entwicklung der Aufgaben und die Durchführung der Prüfungen erfolgt bei allen zentralen Abschlussprüfungen gleich. Die Ergebnisse der Abschlussprüfungen für das Abitur, den Realschulabschluss und den Hauptschulabschluss sind Gegenstand der folgenden Abschnitte.

2.1 Abitur

An den Prüfungen des Abiturs mit zentralen Aufgabenstellungen nehmen alle Schulen mit gymnasialer Oberstufe teil. Neben den im Folgenden berichteten drei Prüfungsfächern Deutsch, Englisch und Mathematik stehen den Prüflingen weitere Prüfungsfächer zur Wahl . Der Abiturjahrgang 2009/2010, dessen Prüfungsergebnisse berichtet werden, nimmt in zweierlei Hinsicht eine Sonderstellung ein:

Zum einen traten zu den Prüfungen sowohl die Schülerinnen und Schüler des neunstufigen als auch des achtstufigen Gymnasiums zusammen mit denen der Gesamtschulen, Aufbaugymnasien und der berufsbildenden Gymnasien an. Der Prüfungsjahrgang 2010 war der letzte für die neunstufigen Gymnasien.

Zum anderen ist der Prüfungsjahrgang 2010 zugleich der letzte, der in der unter den Vorgaben der reformierten Oberstufe in Hamburg 2005 eingeführten Form der schriftlichen Prüfungen mit zentraler Aufgabenstellung in zehn Fächern durchgeführt wurde. Mit dem Durchwachsen der Profiloberstufe werden ab dem Jahrgang 2011 nur die Kernfächer  zentral geprüft.

Doppeljahrgang 2010

2010 letztmalig reformierte Oberstufe

³ Die höchste Abiturquote in Stadtteilen mit weniger als 100 Schulentlassenen ist mit 87 Prozent in Blankenese und Harvestehude zu verzeichnen. In diesen Stadtteilen verlassen 83 von 96 (Blankenese) bzw. 71 von 82 (Harvestehude) Jugendliche die Schule mit dem Abitur.

Im Folgenden wird über die Ergebnisse der Prüfungen 2010 im Vergleich mit den Vorjahren berichtet. Dabei liegt im Interesse der Übersichtlichkeit und Anschlussfähigkeit das Augenmerk auf den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch.

2.1.1 Ergebnisse im Überblick

Tabelle C7.2-1 mit den Prüfungsergebnissen des Abschlussjahrgangs 2010 zeigt, dass sich die im Durchschnitt erreichten Punktzahlen \bar{M} kaum von den Ergebnissen der Vorjahre unterscheiden. Einzig in Mathematik (Leistungskurs) zeigen sich größere Unterschiede. Hier lag der Durchschnittswert in 2008 bei 9,3, in 2009 bei 7,7 und in 2010 bei 8,3 Punkten.

Ähnliche Ergebnisse wie in den Vorjahren

C
7

2.1.2 Schulformspezifische Ergebnisse

Die Abschlussprüfungen mit zentral gestellten Aufgaben wurden in unterschiedlichen Schulformen abgelegt. Die Ergebnisse unterscheiden sich in Abhängigkeit von der Schulform und sind für die drei Fächer in **Tabelle C7.2-1** zusammengestellt.

Es wird deutlich, dass die höchsten Durchschnittswerte mit 8,7 Punkten in den grundständigen Gymnasien und kooperativen Gesamtschulen erzielt wurden, gefolgt von den integrierten Gesamtschulen mit 7,5 Punkten. Die vergleichsweise geringsten Prüfungsnoten wurden mit durchschnittlich 6,7 Punkten an den Wirtschaftsgymnasien erreicht.

Auch im Zusammenhang mit dem Prüfungsfach zeigen sich Unterschiede zwischen den Schulformen: In den betrachteten Fächern sind die höchsten Prüfungsnoten an grundständigen Gymnasien und kooperativen Gesamtschulen zu verzeichnen. Dabei differieren die Prüfungsnoten zwischen grundständigen Gymnasien und anderen Schulformen insbesondere im Fach Mathematik (Leistungskurs). Die Differenz beträgt in diesem Fach im Durchschnitt 3,1 Punkte, also eine Notenstufe. Hier wiederholt sich der schulformübergreifende Befund also auch auf Ebene der einzelnen Fächer. Darüber hinaus lassen sich große Unterschiede auch im Leistungskurs Deutsch mit 2,4 Punkten Unterschied zwischen grundständigen Gymnasien und Wirtschaftsgymnasien feststellen.

Im Prüfungsjahr 2010 wurden Prüfungen mit zentralen Aufgabenstellungen sowohl im letzten Abschlussjahrgang des neunstufigen Gymnasiums als auch im ersten Abschlussjahrgang des achtstufigen Gymnasiums abgelegt. Mittels der Prüfungsnoten kann geschlossen werden, inwieweit die zentral gestellten Aufgaben für

Tab. C7.2-1: Durchschnittliche Punktzahlen im Prüfungsjahr 2010 und in den Vorjahren nach Fächern und Schulform

Fach und Kursart	Gy8st,	AufbGy,				Insgesamt	Insgesamt	Insgesamt
	Gy9st, KGS	ErwBi	GS	TGy	WGy	2010	2009	2008
Deutsch GK	8,5	6,6	7,6	X	7,1	8,2	7,9	8,1
Deutsch LK	8,5	7,2	7,7	X	6,1	8,2	8,2	8,0
Englisch GK	8,3	6,6	7,8	X	7,0	8,1	8,5	8,5
Englisch LK	9,4	7,6	8,3	8,3	7,8	9,1	9,0	9,1
Mathematik GK	8,2	7,5	5,5	X	7,0	8,0	8,0	7,6
Mathematik LK	8,9	5,2	6,3	X	6,0	8,3	7,7	9,3
Insgesamt (alle Fächer)	8,7	7,0	7,5	7,1	6,7	8,3	8,3	8,5

Quelle: Institut für Bildungsmonitoring (2010). Evaluation der schriftlichen Abiturprüfungen mit zentralen gestellten Aufgaben 2010. Intern veröffentlichter Bericht. Datenstand Oktober 2010

Tab. C7.2-2: Durchschnittliche Punktzahl nach Fächern und Prüfungsjahrgängen an Gymnasien im Abschlussjahr 2010

Fach und Kursart	Ø Punktzahl		Ø Punktzahl insgesamt*
	Gy8st	Gy9st	
Deutsch Grundkurs	8,4	8,0	8,2
Deutsch Leistungskurs	8,3	8,1	8,2
Englisch Grundkurs	8,1	8,1	8,1
Englisch Leistungskurs	9,2	9,0	9,1
Mathematik Grundkurs	8,1	7,8	8,0
Mathematik Leistungskurs	8,7	8,0	8,3
Insgesamt (alle zentral geprüften Fächer)	8,6	8,2	8,3

* unter Einbezug der Ergebnisse an den anderen Schulformen

Quelle: Institut für Bildungsmonitoring (2010). Evaluation der schriftlichen Abiturprüfungen mit zentralen gestellten Aufgaben 2010. Intern veröffentlichter Bericht. Datenstand September 2010

**G8-Jahrgang mit
etwas besseren
Ergebnissen**

beide Jahrgänge gleichermaßen geeignet waren. In **Tabelle C7.2-2** wird deutlich, dass sich die durchschnittlich erreichten Punktzahlen für den Prüfungsjahrgang an achtstufigen und den an neunstufigen Gymnasien kaum unterscheiden. Dabei liegt das durchschnittliche Prüfungsergebnis des Jahrgangs an achtstufigen Gymnasien mit 8,6 Punkten über alle Fächer etwas über dem des Jahrgangs an neunstufigen Gymnasien mit durchschnittlich 8,2 Punkten. Fachbezogen wurden etwas bessere Ergebnisse insbesondere in Mathematik-Leistungskursen an achtstufigen Gymnasien erzielt (8,7 im Vergleich zu 8,0 Punkten).

Aus den Ergebnissen kann geschlossen werden, dass die zentral gestellten Aufgaben für beide Abschlussjahrgänge gleichermaßen angemessen waren. Dabei ging die Verkürzung der Schulzeit an Gymnasien um ein Jahr nicht mit einer Verschlechterung der Prüfungsergebnisse einher.

2.1.3 Geschlechtsspezifische Ergebnisse

In Übereinstimmung mit der Verteilung der Schulabgänger auf die unterschiedlichen Abschlussarten (vgl. Abschnitt C7.1) wurden 56 Prozent aller Prüfungen von Frauen abgelegt. Ihr Anteil dominiert in den schriftlichen Prüfungen in Fremdsprachen sowie den Leistungskursen Deutsch und Biologie, während männliche Prüflinge in den schriftlichen Prüfungen häufiger in den Fächern Technik, Mathematik Leistungskurs, Gemeinschaftskunde und Betriebswirtschaftslehre vertreten waren (**Tab. C7.2-Anhang**).

Frauen erzielten insgesamt mit durchschnittlich 8,6 Punkten etwas bessere Noten als Männer mit 8,1 Punkten. Bezogen auf einzelne Fächer verfügen Frauen insbesondere in den Sprachen Deutsch, Latein und Französisch sowie in Biologie (nur Grundkurs) – analog zur Belegungshäufigkeit – um rund 0,8 Punkte bessere Prüfungsnoten als männliche Absolventen. Ebenfalls in Übereinstimmung mit der häufigeren Auswahl der Prüfungsfächer Betriebswirtschaftslehre und Mathematik Leistungskurs erzielten Männer in diesen Fächern durchschnittlich 0,7 Punkte mehr als Frauen.

**Frauen durchschnittlich
in Sprachen
besser...**

**...Männer in
Mathematik LK und
BWL besser**

2.2 Realschulabschluss und Hauptschulabschluss

Die schriftlichen Prüfungen erfolgen für die beiden Abschlussarten Hauptschulabschluss und Realschulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch

ebenfalls mit zentral gestellten Aufgaben. Für die Bewertung von Prüfungsergebnissen wird an den Haupt- und Realschulen das sechsstufige Notensystem angewendet, an den integrierten Gesamtschulen das 9-stufige System mit A- und B-Noten (M). Dabei entspricht die Note B4 auf Kursniveau 1 der Note A1 auf Niveau 2. Die Note B4 ist der Realschulnote 3 äquivalent.

Da sich die Prüfungsnote aus insgesamt drei Elementen zusammensetzt – der Note der schriftlichen Prüfung, der Note der mündlichen Prüfung sowie den Noten für die Unterrichtsleistung – werden diese Ergebnisse ebenfalls dargestellt. Durch die Darstellung der Ergebnisse des Realschul- wie auch des Hauptschulabschlusses im Zeitverlauf und in den Prüfungsfächern sowie die Differenzierung nach Schulformen und Geschlecht der Prüflinge sollen Hinweise auf mögliche Besonderheiten in den Ergebnissen der Abschlussprüfungen gewonnen und es soll insgesamt der Frage der Gleichwertigkeit von Abschlüssen an den beiden Schulformen nachgegangen werden.

2.2.1 Realschulabschluss

Im Vergleich zu den Vorjahren sind die Prüfungsergebnisse für den Realschulabschluss in beiden Schulformen – Realschulen und Gesamtschulen – und in allen Fächern weitgehend stabil geblieben und bewegen sich im Bereich von „befriedigend“ (3 bzw. A1) und „ausreichend“ (4 bzw. A2; **Tab. C7.2-3**). Im Fächervergleich sind – ähnlich wie in den Abiturprüfungen – auch im Realschulabschluss die schriftlichen Ergebnisse der Mathematikprüfung in allen Jahren am schwächsten. Der Vergleich nach Schulart zeigt insgesamt keinen Unterschied zwischen Realschulen und Gesamtschulen in den Prüfungsnoten.

Die Teilnoten für die Leistungsbewertung sind in **Abbildung C7.2-1** nach Schulformen und Fächern differenziert dargestellt. Die Verteilungen für Deutsch und Englisch sind in beiden Schulformen relativ ausgeglichen mit weitgehend synchron verlaufenden Kurven für die drei Teilleistungsnoten und jeweils mit einem Hochpunkt im Bereich des Mittelwerts der Notenskala von 3,5 bzw. A1-/B4-. Dabei sind jedoch zunächst zwei Aspekte auffällig: zum einen der hohe Anteil der Note 3 bei den Noten für die Unterrichtsleistung in den Realschulklassen und zum anderen die in allen Fächern besseren Noten der mündlichen Prüfung im Vergleich zu denen der schriftlichen Prüfung und der Unterrichtsleistung.

Des Weiteren fällt auf, dass sich die Noten der Prüfungen im Fach Mathematik anders verteilen als in den Fächern Deutsch und Englisch. Im Fach Mathematik ist die Verteilung der Noten über alle Abstufungen gerade an Realschulen breiter und auch die schlechteren Noten werden häufiger erzielt. Insgesamt ergeben die schriftlichen

Ähnliche Ergebnisse
in den Schulformen

Mündliche Prüfungs-
noten generell besser

Schlechtere
Prüfungsnoten in
Mathematik

Tab. C7.2-3: Durchschnittliche Prüfungsnoten für den Realschulabschluss in Realschulklassen und an Gesamtschulen in den Abschlussjahren 2007 bis 2010 nach Fächern

Abschlussjahr Fach	2010		2009		2008	
	In R-Klassen	An GS	In R-Klassen	An GS	In R-Klassen	An GS
Deutsch	3,2	A1	2,7	A1+	3,0	A1
Englisch	3,0	A1	3,0	A1	3,0	A1
Mathematik	3,9	A2	3,7	A2	4,2	A3+

Quelle: Institut für Bildungsmonitoring (2010). Evaluation der schriftlichen Prüfungen für den Haupt- und Realschulabschluss. Bericht 2010. Intern veröffentlichter Bericht. Datenstand September 2010

Abb. C7.2-1: Verteilung der Prüfungsergebnisse für den Realschulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik differenziert nach Schulform und Teilleistung im Abschlussjahr 2010 (in %)



Prüfungen in Mathematik mit einer durchschnittlichen Note von 3,9 bzw. A2, anders als in den anderen beiden Fächern, in beiden Schulformen ein deutlich schlechteres Ergebnis als die mündlichen Prüfungen (2,7 bzw. B3-) und die Unterrichtsleistung (3,2 bzw. A1).

Wie in Abschnitt C7.1 berichtet, ist der Anteil männlicher Schulabgänger mit Realschulabschluss etwas höher als der entsprechende Anteil weiblicher Schulabgänger. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Durchschnittsnoten sind insgesamt und auch in den vergangenen Jahren sehr gering. Im Jahr 2010 differieren sie um maximal 0,4 Notenstufen an Realschulen bzw. 0,6 Notenstufen an Gesamtschulen zugunsten männlicher Prüflinge im Fach Mathematik. In den ande-

**Kaum geschlechter-
spezifische
Notenunterschiede**

ren Fächern bewegen sich die Unterschiede schulformübergreifend im Bereich von 0,1 bis 0,3 Notenstufen und sind damit zu vernachlässigen.

2.2.2 Hauptschulabschluss

Im Gegensatz zum Realschulabschluss nehmen an den integrierten Gesamtschulen alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 an der Abschlussprüfung für den Hauptschulabschluss teil, gleichgültig ob sie eine Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasial-Prognose haben. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Die durchschnittlichen Noten in den schriftlichen Abschlussprüfungen fallen für fast alle Fächer etwas schlechter aus als in den Vorjahren (**Tab. C7.2-4**). Dabei beträgt der Unterschied jedoch selten mehr als eine halbe Notenstufe. Insgesamt bewegen sich die Noten im Bereich von „befriedigend“ (3 bzw. A3) und „ausreichend“ (4 bzw. A4). Wie sich für die Prüfungen für das Abitur und den Realschulabschluss gezeigt hat, fallen auch im Hauptschulabschluss an Hauptschulen die Noten der schriftlichen Prüfungen in Mathematik etwas schlechter aus als die der anderen Fächer. Dies gilt sowohl für das Abschlussjahr 2010 als auch für die Vorjahre. Entsprechendes lässt sich für die Gesamtschulen nicht beschreiben.

Insgesamt kann jedoch beim Vergleich der Schulformen gerade im Prüfungsjahr 2010 kein deutlicher Unterschied in den schriftlichen Prüfungsergebnissen von Hauptschulen und Gesamtschulen festgestellt werden.

Abbildung C7.2-2 zeigt durch Differenzierung der Leistungsergebnisse nach den drei o. g. Teilleistungen ein genaueres Bild der Notenverteilung in den Fächern und Schulformen. Wie beim Realschulabschluss weisen alle Ergebniskurven mit Ausnahme von Mathematik in beiden Schulformen einen relativ ausgeglichenen Verlauf mit weitgehend synchron verlaufenden Kurven für die mündlichen und schriftlichen Prüfungsleistungen sowie die Unterrichtsleistung auf. Auch im Hauptschulabschluss erreichen die Prüflinge bessere Noten in ihren mündlichen Prüfungen im Vergleich zu den anderen Teilleistungen. Dies trifft für die Ergebnisse in allen Fächern zu, ist jedoch am wenigsten ausgeprägt im Fach Englisch.

Die Besonderheit der Ergebnisse des Fachs Mathematik wiederholt sich auch bei den Noten des Hauptschulabschlusses: In Mathematik fällt die schriftliche Prüfungsleistung mit einer Note von 4,2 bzw. A4+ sowohl schlechter aus als die Note der mündlichen Prüfung (3,1 bzw. A2-) als auch als die der Unterrichtsleistung (3,4 bzw. A3+). An Hauptschulen ist dies 2010 besonders ausgeprägt. Das beschriebene Ergebnismuster besteht bereits seit Einführung der zentralen Aufgabenstellung im Hauptschulabschluss.

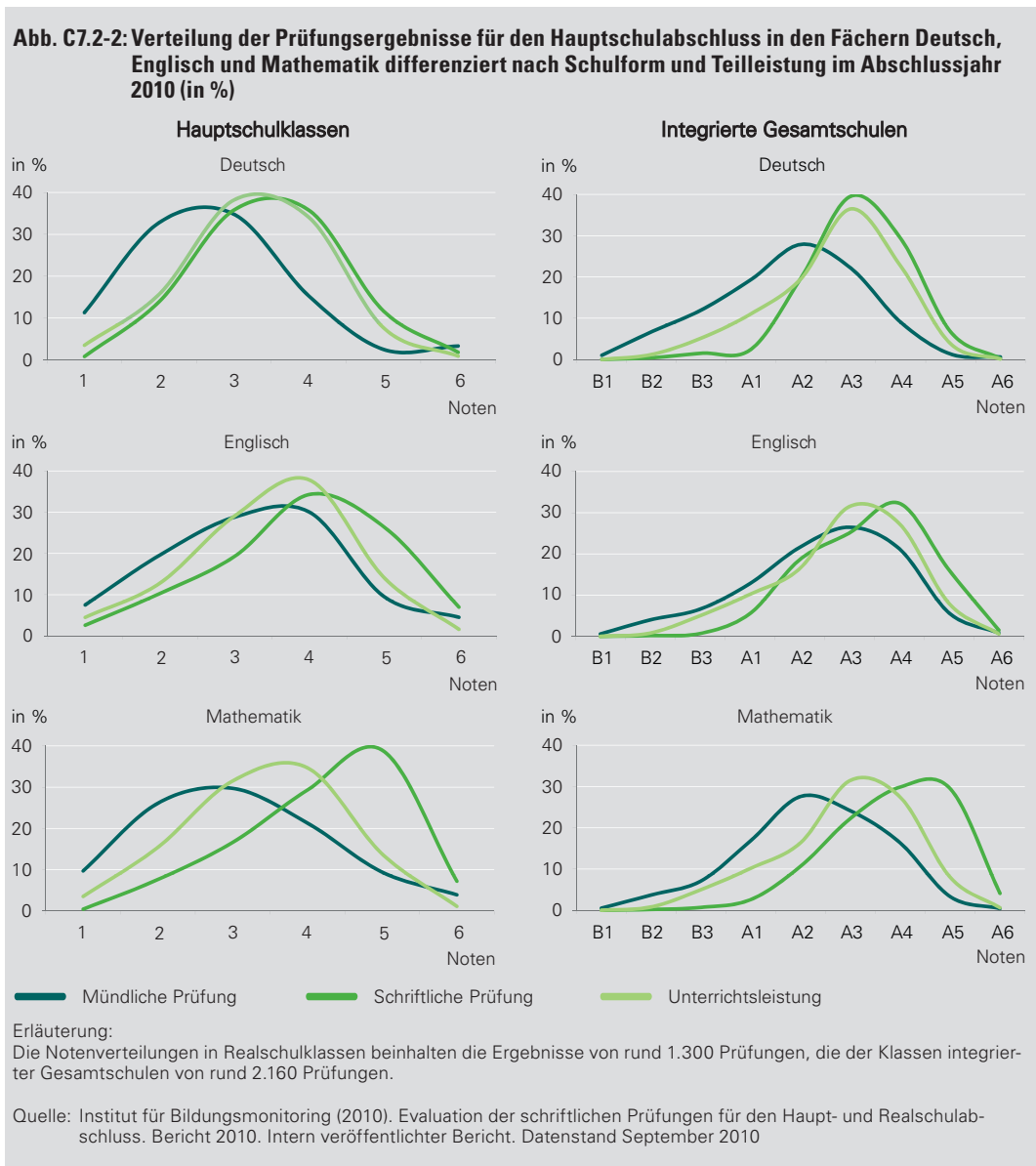
Ergebnisse 2010 an Hauptschulen etwas schlechter als in den Vorjahren

Kein deutlicher Unterschied zwischen Ergebnissen an H und GS

Tab. C7.2-4: Durchschnittliche Prüfungsnoten für den Hauptschulabschluss in Hauptschulklassen und an Gesamtschulen nach Fächern in den Abschlussjahren 2007 bis 2010

Fach	2010		2009		2008		2007	
	In H-Klassen	An GS	In H-Klassen	An GS	In H-Klassen	An GS	In H-Klassen	An GS
Deutsch	3,5	A3	2,8	A3+	3,1	A3	3,2	A3
Englisch	3,9	A3-	3,4	A3	3,2	A3	3,0	A3
Mathematik	4,2	A4+	3,9	A4+	3,9	A4	3,7	A4+

Quelle: Institut für Bildungsmonitoring (2010). Evaluation der schriftlichen Prüfungen für den Haupt- und Realschulabschluss. Bericht 2010. Intern veröffentlichter Bericht. Datenstand September 2010



Kaum geschlechts-spezifische Notenunterschiede

Mit den Ergebnissen des Abschnitts C7.1 erwartungskonform nahmen mehr männliche als weibliche Prüflinge im Jahr 2010 an den Prüfungen des Hauptschulabschlusses teil (58% männlich). Wie bei den schriftlichen Prüfungsleistungen des Realschulabschlusses sind auch in denen des Hauptschulabschlusses kaum geschlechtsspezifische Unterschiede auszumachen. Dies ist ein über die letzten Jahre konstanter Befund. Der größte Unterschied in den Prüfungsnoten von weiblichen und männlichen Jugendlichen zeigt sich beim Hauptschulabschluss ebenfalls im Fach Mathematik mit 0,4 Notenstufen an Hauptschulen bzw. 0,5 Notenstufen an Gesamtschulen zugunsten männlicher Prüflinge. Geschlechtsspezifische Unterschiede in den schriftlichen Prüfungen in den Fächern Deutsch und Englisch sind mit maximal 0,2 Notenstufen zu vernachlässigen.

M Methodische Erläuterungen

Schulabgängerinnen und Schulabgänger

Als Schulabgänger werden Schulentlassene bezeichnet, die eine allgemeinbildende Schule nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht ohne Abschluss verlassen haben.

Schulentlassene

Unter Schulentlassenen werden alle Schülerinnen und Schüler erfasst, die die Schule nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht verlassen haben. Schülerinnen und Schüler, die eine Schule verlassen, um direkt anschließend ihren Bildungsgang in einer anderen Vollzeitschulform fortzusetzen, gelten nicht als Schulentlassene.

In Hamburg gilt, wie auch in den anderen Ländern, ab dem sechsten Lebensjahr eine zwölfjährige Schulpflicht, davon die ersten neun Jahre in allgemeinbildenden Schulen. Deren Abschlüsse können nach der 9. Jahrgangsstufe (Hauptschulabschluss), der 10. Jahrgangsstufe (Realschulabschluss), der 12. Jahrgangsstufe (Fachhochschulreife an Stadtteilschulen oder allgemeine Hochschulreife an Gymnasien) oder nach der 13. Jahrgangsstufe (allgemeine Hochschulreife an Stadtteilschulen) erworben werden.

Abschlussarten

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 Studienstufe im achtstufigen Gymnasium erreicht, jeweils verbunden mit einer schriftlichen Überprüfung ohne Gelingensbedingung in drei Kernfächern. Die 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 zum Erwerb des Hauptschul- bzw. Realschulabschlusses an Gymnasien 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

Der Hauptschulabschluss kann nur an Hauptschulen, der Realschulabschluss nur an Realschulen erworben werden. In anderen Schulformen werden jeweils gleichwertige Abschlüsse („...entspricht dem Hauptschul-/Realschulabschluss“) vergeben. Wegen der sprachlichen Vereinfachung werden die gleichwertigen Abschlüsse hier unter den Begriffen Hauptschulabschluss bzw. Realschulabschluss subsumiert.

Wohnorte

Die Wohnorte wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen in der räumlichen Einheit der statistischen Gebiete aggregiert. Ein statistisches Gebiet hat im Durchschnitt eine Fläche von 0,8 km² (rd. 900m x 900m). In den 931 statistischen Gebieten Hamburgs leben durchschnittlich 148 und maximal 882 Schulentlassene.

Abiturquote

Die Abiturquote errechnet sich aus dem Anteil der Schullassenen mit Abitur an allen Schulentlassenen.

Zentrale Aufgabenstellung

Mit dem Abitur 2005 wurde die zentrale Aufgabenstellung für zehn Fächer, darunter die profilgebenden an den beruflichen Gymnasien, eingeführt. Dies sind: Deutsch, Mathematik, Englisch, Gemeinschaftskunde, Biologie, Französisch, Spanisch, Latein sowie BWL an den Wirtschaftsgymnasien und Technik mit vier verschiedenen Schwerpunkten an den Technischen Gymnasien. Die Aufgaben werden von Aufgaben-Entwicklergruppen vorgeschlagen und von einer Fachkommission begutachtet und letztendlich genehmigt. Die Aufgaben müssen unabhängig von zuvor gehaltenem Unterricht sein. Sie sind 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 entwickelt.

Wahl der Prüfungsfächer

Jeder Prüfling wählt in dem von den Beleg- und Einbringauflagen gesetzten Rahmen drei schriftliche Prüfungsfächer und ein mündliches Prüfungsfach. Zwei der schriftlichen Prüfungsfächer müssen auf Leistungskurs-Niveau liegen. Es muss aus jedem der drei Aufgabenfelder sprachlich-literarisch-künstlerisch, gesellschaftswissenschaftlich und mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch mindestens ein Prüfungsfach gewählt werden. Es besteht keine Verpflichtung, ein Fach mit zentral gestellten Aufgaben zu wählen. Im Prüfungsjahrgang standen zentrale Prüfungen in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Latein, Gemeinschaftskunde, Mathematik, Bio-

logie, Wirtschaft und Technik zur Verfügung. Mit Abiturprüfungen der Profiloberstufe wird dieser Kanon verändert.

In allen zugelassenen Fächern, die nicht mit zentraler Aufgabenstellung geprüft werden, werden jeweils mehrere Aufgabenvorschläge schulintern entwickelt. Sie werden einer Prüfung von unabhängigen Themenprüfern unterzogen und gegebenenfalls nach deren Vorgaben modifiziert. Die Schulaufsicht legt nach Vorschlägen der Themenprüfer fest, welche der eingereichten Aufgabenvorschläge für die schriftlichen Prüfungen zugelassen werden.

Kernfächer

Mit der Einführung der Profiloberstufe ist der Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und einer fortgeführten Fremdsprache mit durchgehendem Unterricht ab der Jahrgangsstufe 8 bzw. 9 verbindlich. Diese Fächer sind die Kernfächer, von denen mindestens zwei für die Abiturprüfung gewählt werden müssen. Mindestens ein Kernfach wird schriftlich und auf erhöhtem Niveau geprüft.

Punktzahlen

In den Abiturklausuren und in den Kursen der Studienstufe (neunstufiges Gymnasium: Jahrgangsstufen 12 und 13, achtstufiges Gymnasium: Jahrgangsstufen 11 und 12) werden die Leistungen jeweils mit 0 bis 15 Punkten bewertet. Die Bestnote 1 (sehr gut) wird für 15 bis 13 Punkte vergeben. Mangelhafte Leistungen (Note 5) entsprechen 1 bis 3 Punkten bzw. 0 Punkten (ungenügend). Mit der Ausnahme von ungenügend umfasst jede Notenstufe drei Punkte.

A- und B-Noten

Während an Haupt- und Realschulen das sechsstufige Notensystem angewendet wird, kommt in der Sekundarstufe I an Gesamtschulen das System der A- und B-Noten zum Einsatz. Die Umrechnung der Noten in das jeweilig andere System erfolgt wie nachstehend:

Ziffernnoten		A-/B-Noten		Umrechnungsskala	
Realschulabschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Hauptschulabschluss		
1	-	B1+		1+	0,7
		B1		1	1,0
		B1-		1-	1,3
1	1	B2+		2+	1,7
		B2		2	2,0
		B2-		2-	2,3
2	1	B3+		3+	2,7
		B3		3	3,0
		B3-		3-	3,3
3	1	B4+	A1+	4+	3,7
		B4	A1	4	4,0
		B4-	A1-	4-	4,3
4	2		A2+	5+	4,7
			A2	5	5,0
			A2-	5-	5,3
5	3		A3+	6+	5,7
			A3	6	6,0
			A3-	6-	6,3
5	4		A4+	7+	6,7
			A4	7	7,0
			A4-	7-	7,3
6	5		A5+	8+	7,7
			A5	8	8,0
			A5-	8-	8,3
6	6		A6+	9+	8,7
			A6	9	9,0



Berufsbildende Schulen

Die Einrichtungen der Berufsbildung 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 die 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.

Grundkonsens aller an der Berufsbildung beteiligten Akteure – regional wie national – ist das Bekenntnis zur zentralen Bedeutung der dualen Berufsausbildung. Dieser ist in jedem Fall der Vorzug zu geben gegenüber Übergangsmaßnahmen oder subsidiären Ausbildungsformen, die letztlich (teure) Warteschleifen produzieren, ohne den Jugendlichen effektiv zu helfen, berufliche Perspektiven zu entwickeln. Aus diesem Grund ist in Hamburg eine z.T. grundlegende Reform des Übergangsystems Schule-Beruf initiiert und auf den Weg gebracht worden.¹

Im zweiten Hamburger Bildungsbericht liegt der Fokus auf einer detaillierten Betrachtung des berufsbildenden Systems. Der erste Abschnitt (D1) bietet einen Überblick über Schülerzahlen und deren Entwicklung, Altersstaffelung, Vorbildung der Schülerinnen und Schüler, Ort des Erwerbs der Schulabschlüsse, die der Ausbildung vorausgehen, Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis ☺ sowie erfolgreiche Abschlüsse und Abbruchquoten. Es folgt die Darstellung der einzelnen beruflichen Bildungs- und Ausbildungsgänge: duale Ausbildung und Berufsschule (D2), vollqualifizierende Berufsfachschule und Berufsfachschule des Gesundheitswesens (D3), teilqualifizierende Berufsfachschule und Höhere Handelsschule (D4), Berufsvorbereitungsschule (D5), Fachoberschule und berufliches Gymnasium (D6) sowie Fachschule (D7). Im letzten Abschnitt wird über die Qualität von Schule und Unterricht im berufsbildenden Schulsystem berichtet (D8).

Für die Schülerinnen und Schülern in den berufsbildenden Schulen ist nur das eng gefasste Merkmal „Migrationshinweis“ ☺ verfügbar, da Daten zum Geburtsland der Eltern in der Hamburger Schulstatistik nicht zuverlässig vorliegen. Entsprechend wird die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit familiärer Migrationsgeschichte unterschätzt. Zur Orientierung lassen sich die Ergebnisse des Mikrozensus 2009 heranziehen: Während 22,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen in Hamburg über einen Migrationshinweis verfügen, weist der Mikrozensus für die Altersgruppe der 15- bis unter 20-Jährigen einen Anteil von 40,7 Prozent Personen mit Migrationshintergrund aus (vgl. **Tab. C0.1-Anhang**). Dabei ist jedoch zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen diesen Altersbereich oft schon überschritten haben. Zudem sind im Mikrozensus alle Personen dieser Altersgruppe erfasst, also auch diejenigen, die keine berufsbildende Schule besuchen. Eine Schätzung des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an berufsbildenden Schulen kann daher nicht erfolgen.

¹ Rahmenkonzept verfügbar unter http://www.uebergangschuleberuf.de/3913_Zuk%C3%BCnftige+Entwicklung.html (02.04.2011).

D1

Angebote und Beteiligung im berufsbildenden Schulsystem

Berufliche Bildung wird in staatlichen und nicht-staatlichen berufsbildenden Schulen sowohl in Teilzeit als auch in Vollzeitform angeboten. Überwiegend wird sie im Rahmen der dualen Ausbildung, d. h. an Berufsschulen (BS) mit Ausbildungsbetrieben und außerbetrieblichen Trägern realisiert. Vollqualifizierende Berufsfachschulen (BFS-vq) und Schulen des Gesundheitswesens, teilqualifizierende Berufsfachschulen (BFS-tq) und Berufsvorbereitungsschulen (BVS), Fachoberschulen (FOS), berufliche Gymnasien (BerGy) und ab 2012 Berufsoberschulen (BOS) sowie die Fachschulen (FS) vervollständigen das Angebot der berufsbildenden Schulen.

Das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) ist 2007 als Landesbetrieb der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) gegründet worden. Mit dem Aufbau der HIBB-Zentrale und der Überführung der staatlichen berufsbildenden Schulen in einen Landesbetrieb nach § 26 der Landeshaushaltsordnung wurde der Rahmen für eine effektive Steuerung und qualitative Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Hamburg geschaffen.

1 Übersicht über die berufsbildenden Schulen in Hamburg

Insgesamt gibt es im Jahr 2011 in Hamburg 45 staatliche berufsbildende Schulen (**Abb. D1.1-1**) sowie 17 Ersatzschulen © und 48 Ergänzungsschulen ©.

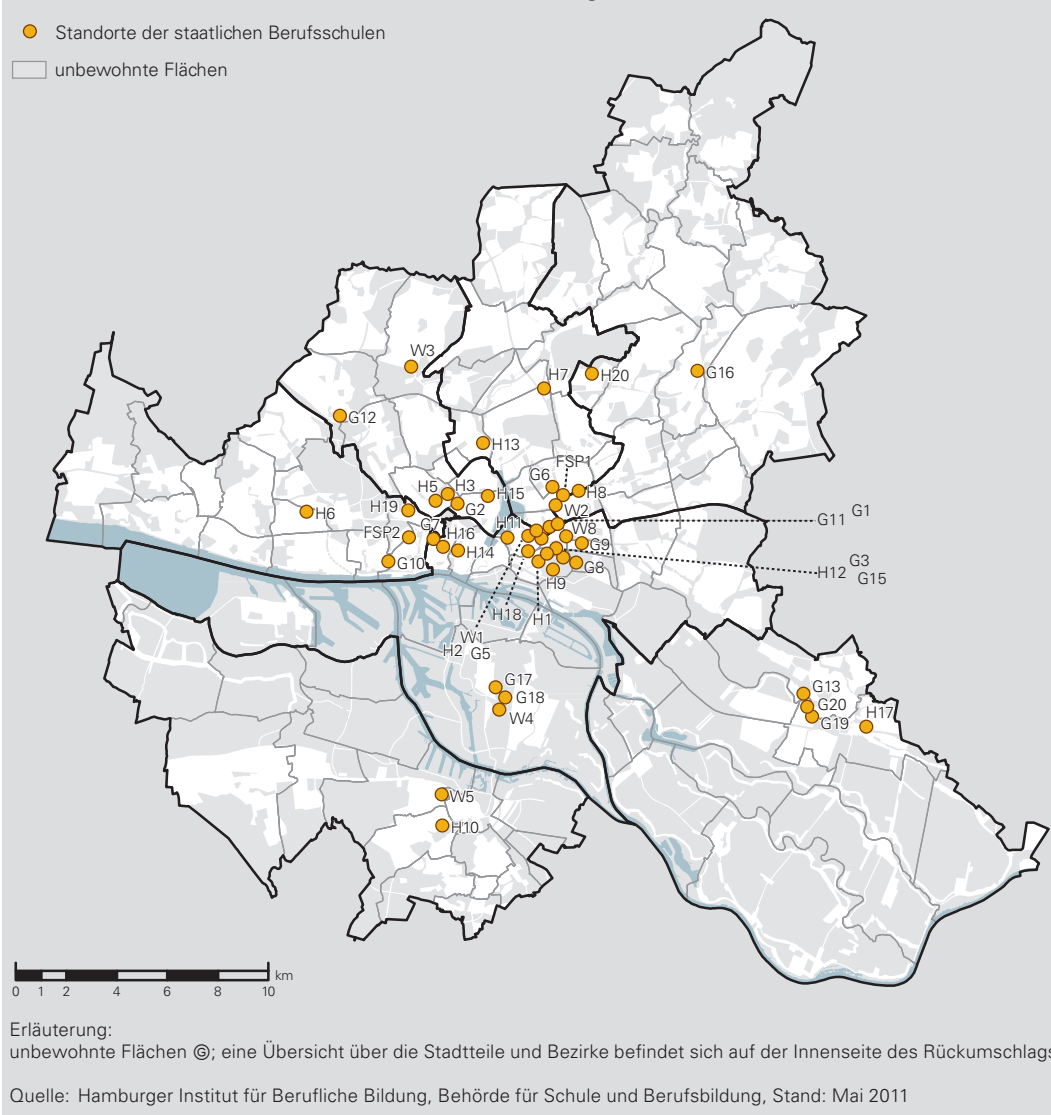
Von den insgesamt 60.261 Schülerinnen und Schülern besuchten im September 2010 58.117 (96,4%) eine staatliche berufsbildende Schule, 2.144 Auszubildende waren an den nicht-staatlichen berufsbildenden Schulen angemeldet. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an den verschiedenen staatlichen Schulformen ist in **Abbildung D1.1-2** dargestellt.

An jeder der 45 staatlichen berufsbildenden Schulen Hamburgs sind von den sechs möglichen, gesetzlich verankerten Schulformen (vgl. A1) mindestens zwei, teilweise aber auch alle sechs vertreten.

In den Berufsfachschulen wird zwischen „vollqualifizierenden“ und „teilqualifizierenden“ Bildungsangeboten unterschieden, je nachdem, ob ein vollwertiger Berufsabschluss oder eine vorberufliche allgemeinbildende Höherqualifizierung erreicht wird. Die teilqualifizierenden Berufsfachschulen ihrerseits werden nach ihren Zugangsvoraussetzungen (und den daraus resultierenden nächst höheren allgemeinbildenden Abschlüssen) differenziert: „BFS-tq HA“ mit der Eingangsvoraussetzung „erster allgemeinbildender Schulabschluss“ (bisher als „Hauptschulabschluss“ bezeichnet) und „BFS-tq RA“ mit der Eingangsvoraussetzung „mittlerer Schulabschluss“ (bisher: Realschulabschluss).

Die herkömmliche Einteilung der staatlichen berufsbildenden Schulen in „G-“, „H-“ und „W-Schulen“ ist zwar als typologische Charakterisierung traditionell etabliert, ist aber vielfach ungenau und sowohl für zukünftige Schulentwicklung als auch für Außenstehende daher in einigen Fällen irreführend. Berufe, die sowohl gewerblich-technische als auch kaufmännische Anteile enthalten oder die medizinisch-gesundheitlich, gastronomisch bzw. sozialpädagogisch ausgerichtet sind, kön-

Insgesamt rund
60.000 Schülerinnen
und Schüler im be-
rufsbildenden System

Abb. D1.1-1: Staatliche berufsbildende Schulen in Hamburg 2011

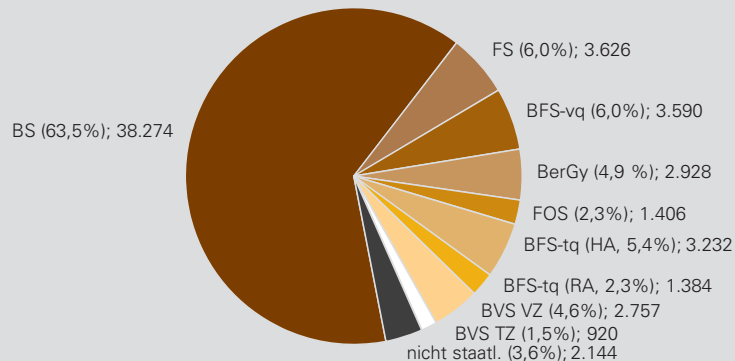
nen nur noch schwer in die oben genannten „klassischen“ Schubladen eingeordnet werden.

In diesem Bericht werden die staatlichen berufsbildenden Schulen deshalb entsprechend den überwiegend unterrichteten Bildungsgängen nach Berufsfeldern wie folgt typologisch charakterisiert (**Abb. D1.1-3** und **Abb. D1.1-4**):

- 15 Schulen für die gewerblich-technischen Berufsfelder werden, wie bisher auch, in diesem Bericht als „G“-Schulen bezeichnet. 218 Bildungsgänge mit etwa 38 Prozent aller Schülerinnen und Schüler werden 2010/11 unterrichtet.
- 19 Schulen für das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung werden, wie bisher auch, in diesem Bericht als „H“-Schulen bezeichnet. 96 Bildungsgänge mit etwa 41 Prozent aller Schülerinnen und Schüler werden 2010/11 unterrichtet.
- 4 Schulen für das Berufsfeld Gastronomie, Ernährung und Hauswirtschaft (G 3, G 11, G 12 und W 2) werden in diesem Bericht als „G&E“-Schulen charakterisiert.

In diesem Bericht werden unterschieden: G-, H- G&E-, G&K- und S-Schulen

Abb. D1.1-2: Anzahl Schülerinnen und Schüler in staatlichen und nicht-staatlichen berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2010/11



* mit der BFS-tq für mehrfach Behinderte Wirtschaft und Verwaltung, den BFS für Mehrfachbehinderte und der Berufsfachschule Berufsqualifizierung (BFS-BQ)

Erläuterung:

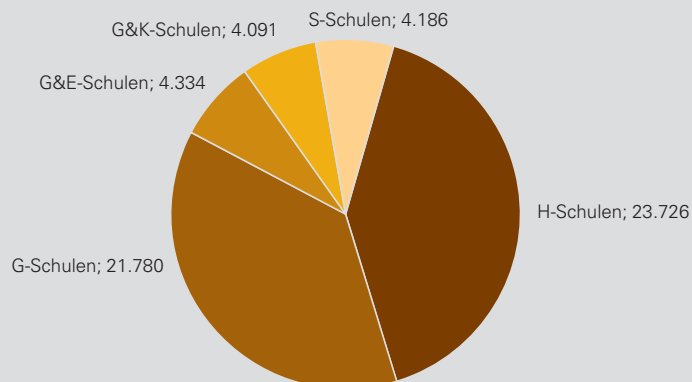
BFS-tq (HA): Berufsfachschule teilqualifizierend, Zugangsberechtigung: erster allgemeinbildender Schulabschluss;
 BFS-tq (RA): Berufsfachschule teilqualifizierend, Zugangsberechtigung: mittlerer Schulabschluss

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

25 Bildungsgänge mit etwa 7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler werden 2010/11 unterrichtet.

- 3 Schulen für das Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege (W 1, W 4, W 8) werden in diesem Bericht als „G&K“-Schulen charakterisiert, 20 Bildungsgänge mit etwa 7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler werden 2010/11 unterrichtet.
- 4 Schulen für Sozialpädagogik (FSP I, FSP II, W 3 und W 5 sowie FOS-Klassen mit dem Fachbereich Sozialpädagogik an der G 3 und der W 2) werden in diesem Bericht als „S“-Schulen charakterisiert, 9 Bildungsgänge mit insgesamt etwa 7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler werden 2010/11 unterrichtet.

Abb. D1.1-3: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die fünf typologischen Formen der staatlichen berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2010/11.

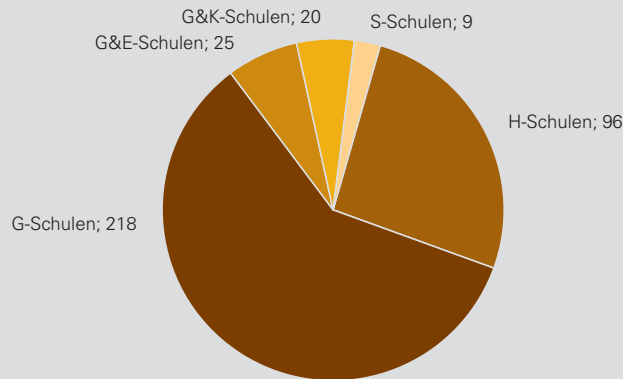


Erläuterung:

H = Handelsschulen; G = Gewerbeschulen; G&E = Schulen für Gastronomie, Ernährung und Hauswirtschaft;
 G&K = Schulen für Gesundheit und Körperpflege; S = Schulen für Sozialpädagogik

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

Abb. D1.1-4: Verteilung der unterrichteten Bildungsgänge auf die typologischen Formen der berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2010/11



Erläuterung:
 H = Handelsschulen; G = Gewerbeschulen; G&E = Schulen für Gastronomie, Ernährung und Hauswirtschaft;
 G&K = Schulen für Gesundheit und Körperpflege; S = Schulen für Sozialpädagogik

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

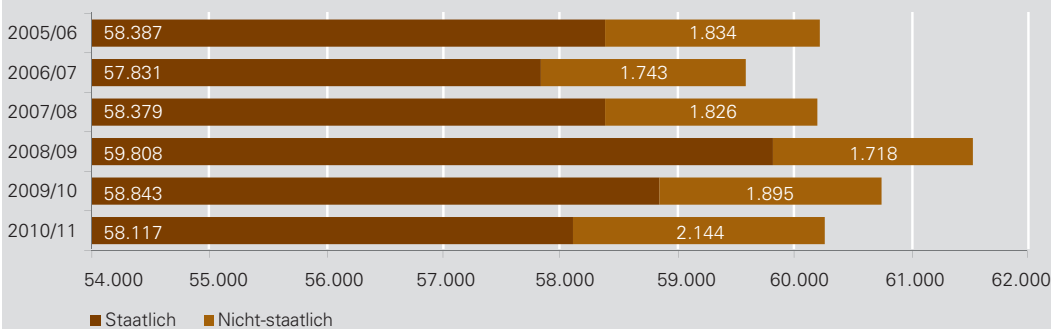
Die größte Anzahl an Bildungsgängen wird in den „G“-Schulen unterrichtet, an den Schulen für Sozialpädagogik sind es dagegen nur neun Bildungsgänge (**Abb. D 1.1-4**).

2 Entwicklung der Schülerzahlen

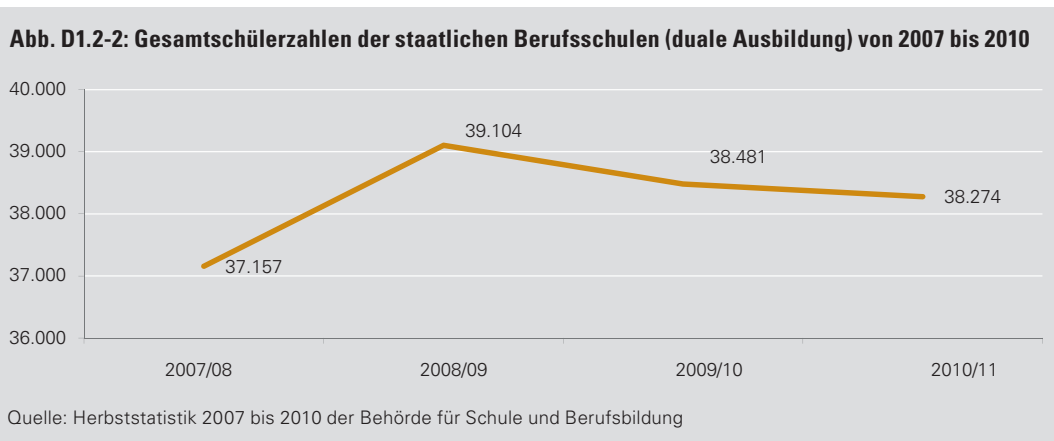
Für die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den staatlichen berufsbildenden Schulen in Hamburg zeigt sich seit dem Schuljahr 2000/01 bis zum Schuljahr 2008/09 ein relativ kontinuierlicher Anstieg (vgl. Bildungsbericht Hamburg 2009). Für die Jahre 2009/10 und 2010/11 ist jedoch wieder ein Absinken der Schülerzahlen zu verzeichnen (**Abb. D1.2-1**). Im Vergleich zu dem schülerstarken Jahrgang 2008/09 hat die Schülerzahl 2010/11 an den staatlichen Schulen um 2,8 Prozent abgenommen. Demgegenüber hat die Schülerzahl an den nicht-staatlichen Schulen in diesem Zeitraum um rund 25 Prozent zugenommen (was allerdings in absoluten Zahlen immer noch

Seit 2009 Absinken der Gesamtschülerzahl in den berufsbildenden Schulen

Abb. D1.2-1: Schülerinnen und Schüler in den staatlichen und nicht-staatlichen berufsbildenden Schulen in den Schuljahren 2005/06 bis 2010/11

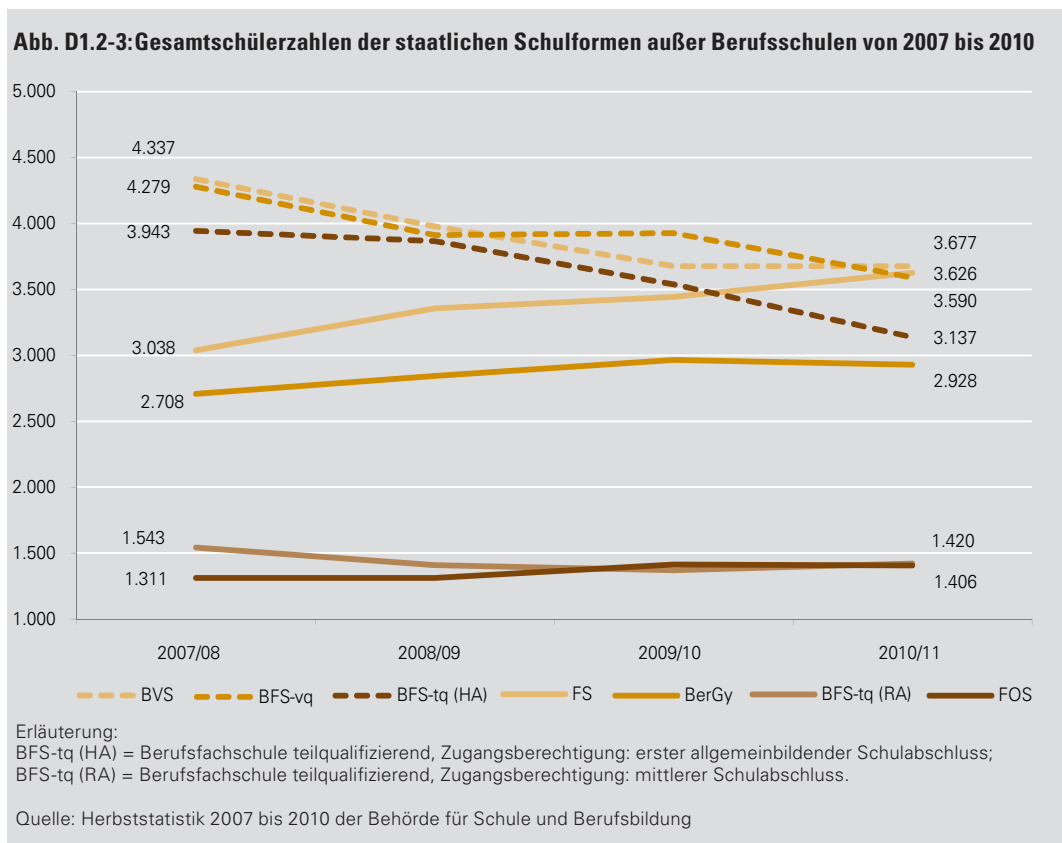


Quelle: Herbststatistik 2005 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung



einen sehr geringen Anteil an der Gesamtschülerschaft bedeutet: 2008 waren es 1.718, 2010 2.144 Schüler).

Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler (38.274) besucht im September 2010 eine Berufsschule, dabei sind die Zahlen seit 2008 rückläufig (Abb. D1.2-2). Alle anderen Schulformen weisen Schülerzahlen zwischen 1.000 bis 5.500 auf (Abb. D1.2-3). In der Zeitreihe zeigt sich eine deutliche Abnahme sowohl in den Berufsfachschulen (BFS-vq und BFS-tq) als auch in der Berufsvorbereitungsschule (BVS), während die Fachschulen (FS) eine durchgängig steigende Tendenz aufweisen.



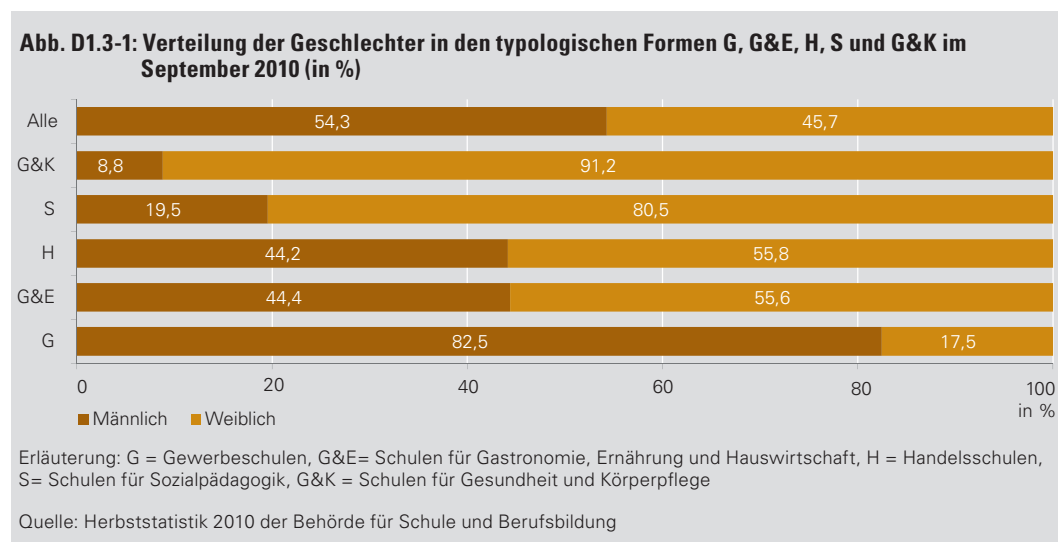
3 Verteilung der Geschlechter

Die Verteilung der Geschlechter liegt seit 2005 in den staatlichen berufsbildenden Schulen stabil bei 54 Prozent jungen Männern und 46 Prozent jungen Frauen. Diese gesamtdurchschnittlich errechnete Ungleichverteilung stellt sich bei genauerer Betrachtung jedoch differenzierter dar. Die Aufteilung der Geschlechter auf die typologischen Formen ist entsprechend den an diesen Schulen unterrichteten Berufsfeldern charakteristisch: Während lediglich in den gewerblich-technischen Berufen (traditionell) ein geringer Frauenanteil zu beobachten ist, überwiegt in allen anderen Schultypen von den kaufmännischen Berufen bis hin zu den Berufen des gastgewerblichen, gesundheitlichen und sozialpädagogischen Bereiches der Frauenanteil mehr oder weniger stark (**Abb. D1.3-1**). An dieser Verteilung hat sich im Vergleich mit den Vorjahren im Wesentlichen nichts geändert.

Da in den nicht-staatlichen Schulen die pflegenden Berufe zahlenmäßig dominieren, ist in diesen Schulen der Anteil an Frauen mit 63 Prozent im mehrjährigen Mittel ebenfalls höher als der der Männer.

Leichte Überzahl der Männer in den berufsbildenden Schulen

D
1

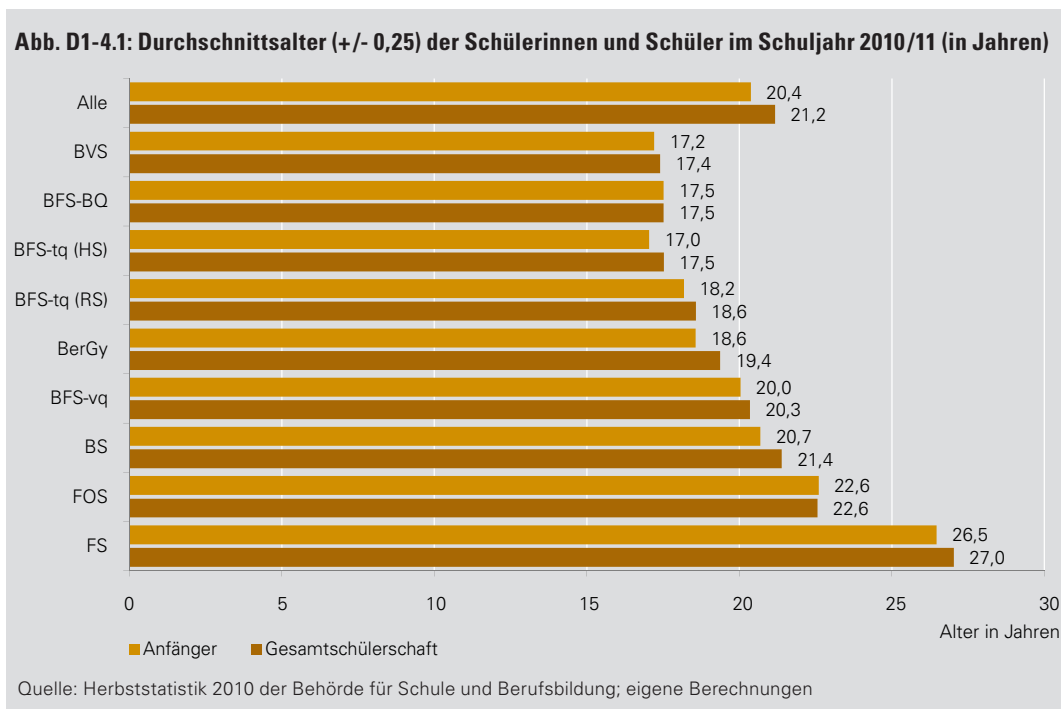


4 Altersstruktur¹

Das Gesamtdurchschnittsalter aller Schülerinnen und Schüler in den berufsbildenden Schulen beträgt 21,2 Jahre. Die verschiedenen Schulformen weisen – auch in der Zeitreihe (2007 bis 2010) – stabile charakteristische durchschnittliche Altersstaffelungen auf, die von den Eintrittsbedingungen und der Länge der Bildungsgänge abhängig sind (**Abb. D1.4-1**). Ein Gesamtdurchschnittsalter unter 18 ist nur in den Schulformen BVS, BFS-tq und BFS-BQ zu finden, das höchste Durchschnittsalter ist mit 27 Jahren in den Fachschulen (FS) zu finden, in denen sich überwiegend Schülerinnen und Schüler mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und in der Regel mehrjähriger Berufserfahrung befinden. Während es in allen anderen Schulformen keine bedeut-

Gesamtdurchschnittsalter knapp über 21 Jahre

¹ Alle Altersberechnungen in den Berichtsabschnitten D1 und D2 unterliegen einer geringen Ungenauigkeit, da sie lediglich auf Basis des Geburtsjahres erfolgen konnten. Die angegebenen Mittelwerte sind deshalb mit einer Schwankungsbreite von +/- 0,25 (entspricht 3 Monaten) zu verstehen.

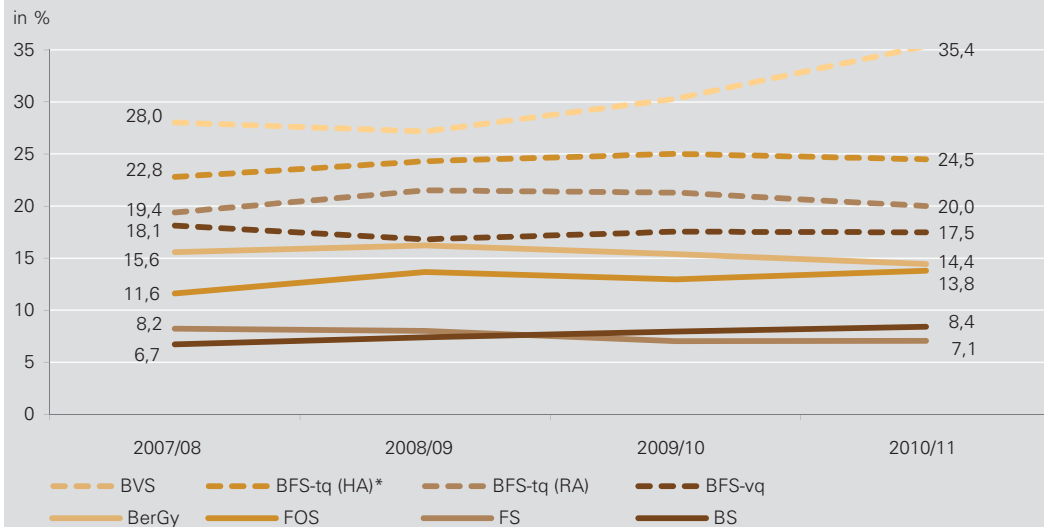


samen Altersunterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, sind die Fachschülerinnen im Durchschnitt eineinhalb bis zwei Jahre jünger als ihre männlichen Kollegen.

5 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis ©

Ebenso wie bei den Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden Schulen werden für die Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen Angaben zur Staatsangehörigkeit und zum Aussiedlerstatus erfasst. Angaben zur häuslichen bzw. „überwiegend gesprochenen Sprache“ werden ab 2008 verbindlich von den Schulen erfragt. Die statistische Erfassung des Migrationshinweises © als Kombination der drei genannten Merkmale erwies sich in der Praxis der schulischen Datenerhebung in den ersten beiden Jahren als schwierig, da die überwiegende Anzahl der Schülerinnen und Schüler volljährig und damit zu den entsprechenden Angaben nicht verpflichtet ist. Die Datenlage zu dem Merkmal „Migrationshinweis“ hat sich jedoch bis 2010 zunehmend verbessert. Informationen zum Geburtsland und zur Staatsangehörigkeit der Eltern – weitere wichtige Hinweise auf eine familiäre Zuwanderungsgeschichte – liegen in der Hamburger Schulstatistik jedoch immer noch nicht zuverlässig vor. Es ist deshalb davon auszugehen, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte („Migrationshintergrund“) höher liegt als hier mit dem Merkmal „Migrationshinweis“ ausgewiesen werden kann.

Abb.D1.5-1: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit in den verschiedenen Schulformen der berufsbildenden Schulen Hamburgs in den Schuljahren 2007/08 bis 2010/11 (in %)



* mit den BFS-tq für mehrfach Behinderte Wirtschaft und Verwaltung, die BFS für Mehrfachbehinderte und die Berufsfachschule Berufsqualifizierung (BFS-BQ)

Erläuterung:

BFS-tq (HA) = Berufsfachschule teilqualifizierend, Zugangsberechtigung: erster allgemeinbildender Schulabschluss;
BFS-tq (RA) = Berufsfachschule teilqualifizierend, Zugangsberechtigung: mittlerer Schulabschluss.

Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

5.1 Nicht-deutsche Staatsangehörigkeit

Der Anteil an Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit in den staatlichen berufsbildenden Schulen stieg seit 2007/08 von 11,1 Prozent auf 12 Prozent und ist damit immer noch im Vergleich zur Gesamtbevölkerung Hamburgs (etwa 14% mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit im Dezember 2009) etwas geringer. Auch hier handelt es sich allerdings um eine wenig aussagekräftige Durchschnittszahl, denn der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit schwankt je nach Bildungsgang/Schulform zwischen 7,1 Prozent in den Fachschulen und 35,4 Prozent an der Berufsvorbereitungsschule (BVS) (**Abb. D1.5-1**).

Der Anteil von Schülern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit liegt 2010 bei 12%

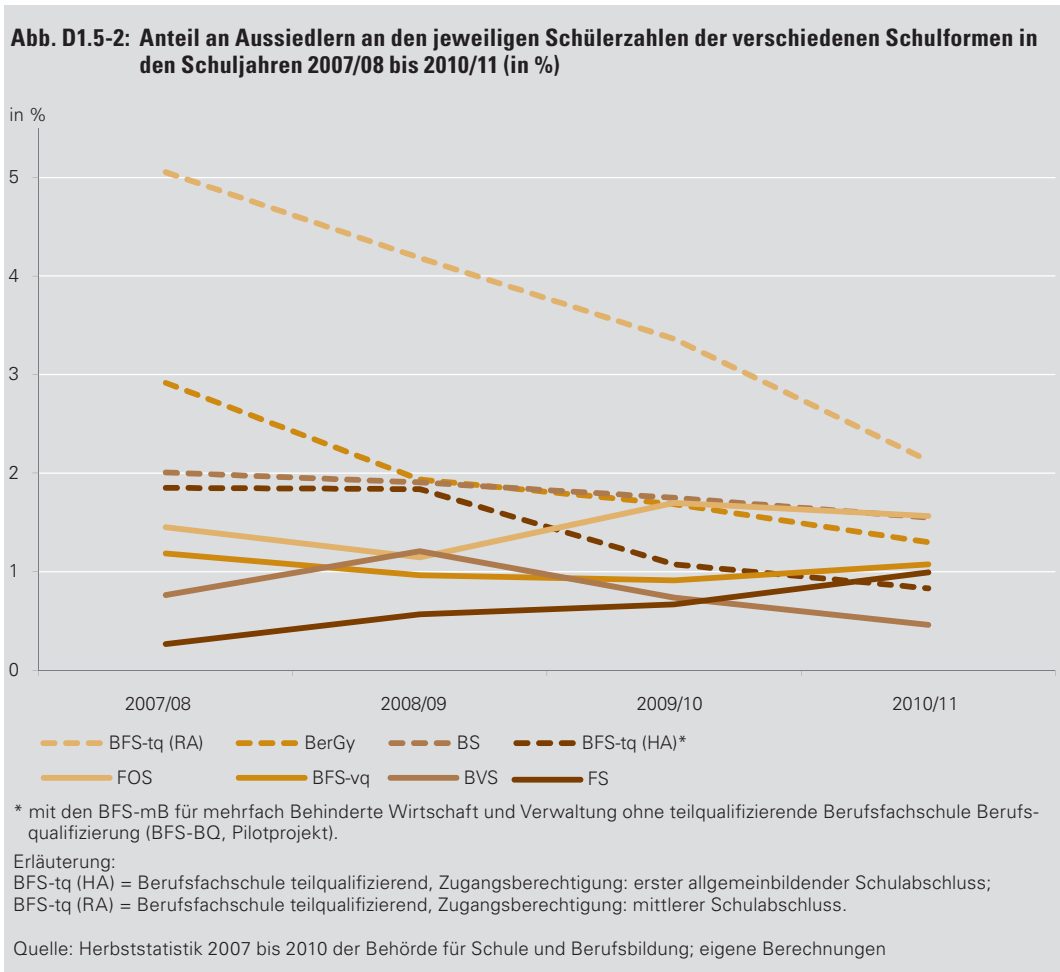
5.2 Aussiedler

Das Merkmal „Spätaussiedler“ © spielte in den 1990er Jahren eine wichtige Bedeutung bei der Zusammenstellung von speziellen „Aussiedlerklassen“. Es wird immer noch obligatorisch erhoben, spielt aber im schulischen Alltag kaum eine Rolle mehr. 2008 lag der Anteil an Aussiedlern und ihren Familienangehörigen an der Gesamtbevölkerung bei etwa 3,8 Prozent.² Wie aus **Abbildung D1.5-2** hervorgeht, sank der Anteil in allen Schulformen in den berufsbildenden Schulen, besonders stark in der BFS-tq (RA), seit 2007 kontinuierlich von insgesamt 1,9 Prozent (1.086 Schülerinnen und Schüler) auf 1,4 Prozent (800) und bewegt sich 2010 auf Schulformebene zwi-

„Aussiedler“ spielen zahlenmäßig keine besondere Rolle mehr

² Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik 1/2010, S. 8.

D
1



schen 0,5 (BVS) und 1,7 (BFS-tq RA) Prozent. Einzig in den Fachschulen ist ein geringer Anstieg zu verzeichnen, der aber auch in dieser Schulform unter 1 Prozent bleibt.

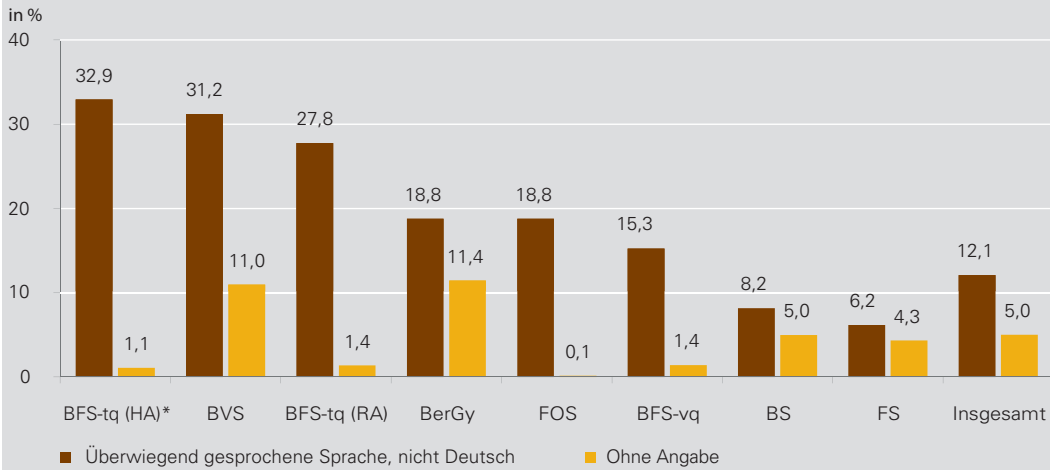
5.3 Überwiegend gesprochene Sprache

In den einzelnen Schulformen sehr unterschiedlicher Anteil an Schülern, die nicht überwiegend Deutsch sprechen

Seit September 2008 wird zusätzlich erhoben, welches die überwiegend gesprochene Sprache ist. Obwohl die Beantwortung dieser Frage bei volljährigen Schülerinnen und Schülern freiwillig ist, ist sie bei der Herbsterhebung 2010/11 zu gut 95 Prozent beantwortet worden (2009 waren es 86,6%, 2008 70,4%). Wegen der unterschiedlichen Beantwortungshäufigkeiten beschränken sich die nachfolgenden Angaben nur auf das letzte Schuljahr.

Im Schuljahr 2010/11 war der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen, in der teilqualifizierenden Berufsfachschule (HA) mit 32,9 Prozent sehr hoch, in der Berufsschule und in der Fachschule dagegen sehr viel geringer (**Abb. D1.5-3**). Anzumerken ist, dass in einzelnen Schulformen in mehr als zehn Prozent der Fälle für dieses Merkmal keine Angaben gemacht wurden, so dass in diesen Fällen die errechneten Werte in ihrer Aussagekraft geschmälert sind.

Abb. D1.5-3: Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen (im Schuljahr 2010/11) (in %)



* mit den BFS-mB für mehrfach Behinderte Wirtschaft und Verwaltung und die teilqualifizierende Berufsfachschule Berufsqualifizierung (BFS-BQ, Pilotprojekt)

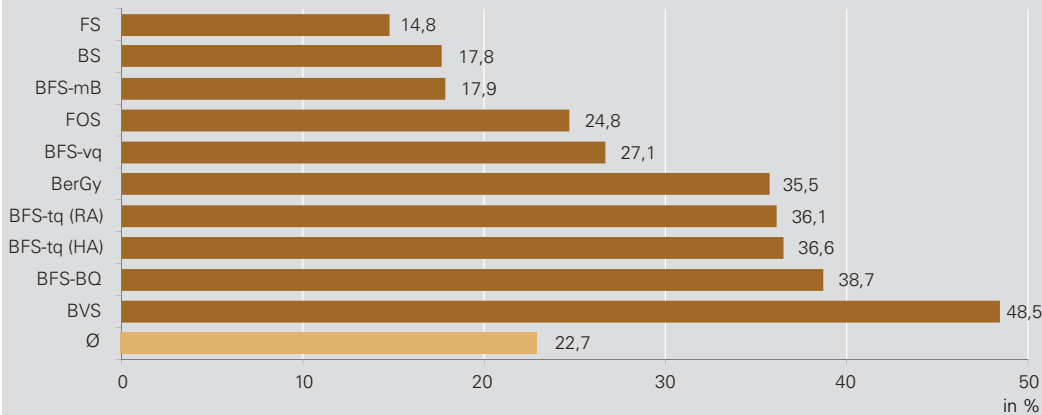
Erläuterung:

BFS-tq (HA) = Berufsfachschule teilqualifizierend, Zugangsberechtigung: erster allgemeinbildender Schulabschluss;
 BFS-tq (RA) = Berufsfachschule teilqualifizierend, Zugangsberechtigung: mittlerer Schulabschluss.

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Fasst man alle drei Indikatoren (nicht-deutsche Staatsangehörigkeit, Aussiedler und überwiegend gesprochene Sprache nicht Deutsch) zusammen, so ergibt sich, dass im Schuljahr 2010/11 knapp ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler in den berufsbildenden Schulen einen Migrationshinweis haben (**Tab. D1.1-Anhang**). Dabei ist zu

Abb. D1.5-4: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis* in den berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2010/11 (in %)



* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal Migrationshinweis @ berichtet.

Erläuterung:

BFS-tq (HS) = Berufsfachschule teilqualifizierend, Zugangsberechtigung: erster allgemeinbildender Schulabschluss;
 BFS-tq (RS) = Berufsfachschule teilqualifizierend, Zugangsberechtigung: mittlerer Schulabschluss; BFS-BQ, Pilotprojekt: teilqualifizierende Berufsfachschule Berufsqualifizierung; BFS-mB: teilqualifizierende Berufsfachschule für mehrfach Behinderte Wirtschaft und Verwaltung.

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

beachten, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ © enger gefasst ist als oftmals übliche Definitionen. Insofern ist davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte deutlich höher liegt.

Für die einzelnen Schulformen ergibt sich für das Schuljahr 2010/11 folgendes Detailbild (**Abb. D1.5-4**): In der Berufsvorbereitungsschule (BVS) weisen 48,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshinweis auf. In den beruflichen Gymnasien zeigen 35,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshinweis. In den beiden Formen der teilqualifizierenden Berufsfachschule (BFS-tq und Höhere Handelsschule) ist der Anteil mit insgesamt 36 Prozent ebenfalls recht hoch. In der berufsqualifizierenden Berufsfachschule (BFS-BQ), die als neu getestetes Pilotprojekt wenige Schülerinnen und Schüler hat, haben von 31 Schülerinnen und Schülern 12 einen Migrationshinweis. An den Fachschulen weisen die Schülerinnen und Schüler mit 14,8 Prozent den geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis auf.

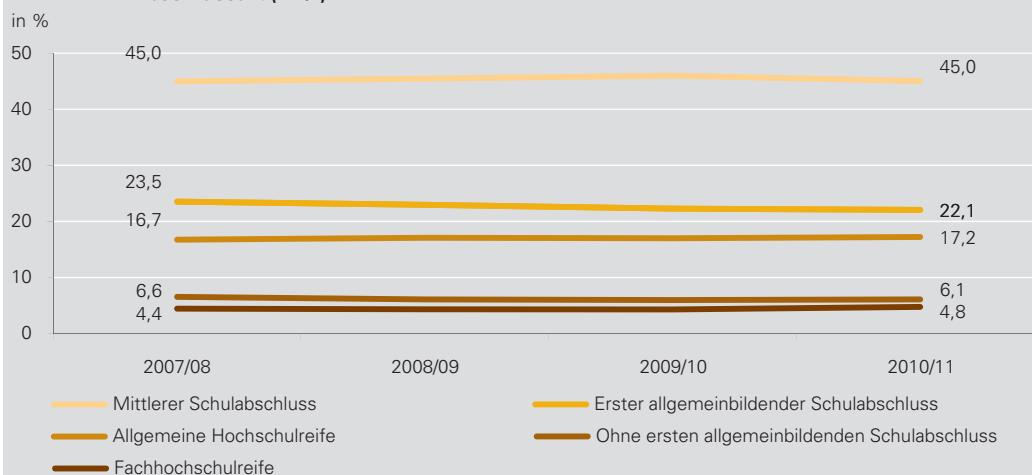
6 Vorbildung der Schülerinnen und Schüler

Der mittlere Schulabschluss ist mit 45 % immer noch die vorherrschende Abschlussart der abgehenden Schulen

Generell bleibt die Verteilung der Schulabschlüsse über die letzten vier Jahre relativ konstant. Seit 2007 steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife in den berufsbildenden Schulen leicht, aber stetig an, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss © oder ohne diesen Schulabschluss nimmt beständig ab, ist jedoch in der letztgenannten Gruppe 2010/11 erstmals wieder leicht angestiegen (**Abb. D1.6-1**). Die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss © hat nach stetigem Anstieg bis 2009 im Jahrgang 2010/11 wieder den Wert von 2007/08 angenommen, ist mit 45 Prozent aber nach wie vor die vorherrschende Abschlussart.

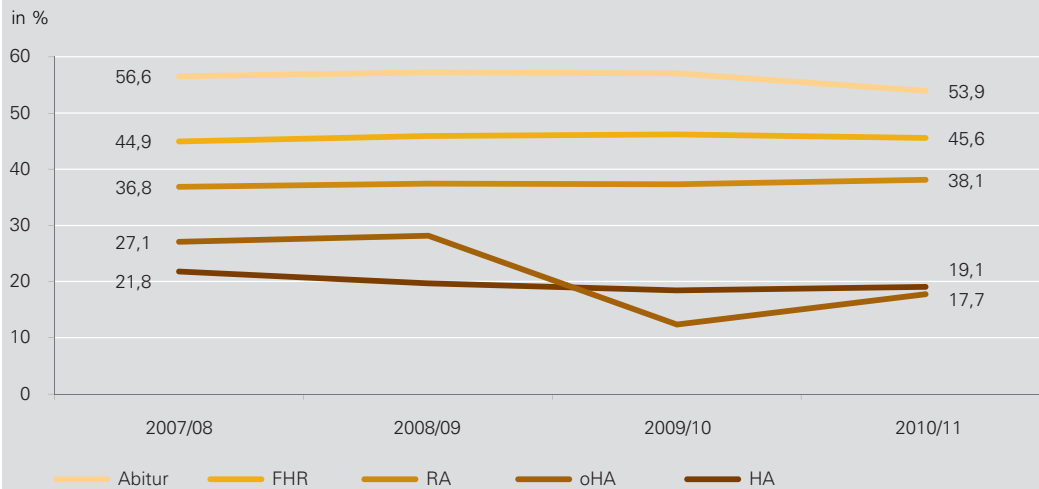
Auf der Ebene der Schulformen stellt sich die Verteilung – je nach Eingangsvoraussetzungen – allerdings sehr unterschiedlich dar: Schülerinnen und Schüler ohne

Abb. D1.6-1: Vorbildung der Schülerinnen und Schüler in allen berufsbildenden Schulen nach Abschlussart (in %)



Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Abb. D1.6-2: Anteil der Schülerinnen und Schüler aller berufsbildenden Schulen, die ihren letzten allgemeinbildenden Schulabschluss nicht in Hamburg erworben haben in den Schuljahren 2007/08 bis 2010/11 (in %)



Erläuterung:

FHR = Fachhochschulreife; RA = mittlerer Schulabschluss; HA = erster allgemeinbildender Schulabschluss; oHA = ohne ersten allgemeinbildenden Schulabschluss.

Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

ersten allgemeinbildenden Schulabschluss haben beispielsweise nur sehr geringe Chancen im dualen System und befinden sich deshalb zu einem hohen Prozentsatz im berufsbildenden Übergangssystem (2010: 71%, 2009: 73%), in allen anderen Schulformen dominieren in wechselnden Anteilen Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss. Detailliertere Informationen erfolgen in den nachfolgenden Kapiteln.

Eine Analyse der schulischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler an den Hamburger berufsbildenden Schulen zeigt zum einen, dass die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Schulabschlüssen aus dem Hamburger Umland über einen längeren Zeitraum zahlenmäßig relativ stabil sind, zum anderen, dass ein überwiegender Anteil (2010/11 ca. 54%) der Abiturientinnen und Abiturienten in den Hamburger berufsbildenden Schulen ihre allgemeine Hochschulreife nicht in Hamburg erworben haben (**Abb. D1.6-2**). Das ist ein deutlicher Hinweis auf die Attraktivität der Metropole Hamburg. In Abschnitt D2 wird gezeigt, dass auch viele ausbildende Betriebe in Hamburg gerne auf Abiturienten aus dem Umland zurückgreifen. Mit abnehmender Bildungsqualifikation steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aus einer Hamburger allgemeinbildenden Schule in eine berufsbildende Schule wechseln. Bei Schülerinnen und Schülern ohne ersten allgemeinbildenden Schulabschluss – der in absoluten Zahlen kleinsten Gruppe – gab es nach einem deutlichen Rückgang 2009/10 (von absolut 1.024 auf 433) im Jahr 2010/11 wieder einen Anstieg der nicht aus Hamburg kommenden Auszubildenden (629).

Der überwiegende Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Abitur hat diesen Abschluss nicht in Hamburg erworben

7 Abschlüsse 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“).

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 ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses ein. Ergänzend können hier außerdem die Berechtigungen des mittleren Schulabschlusses erworben werden (in der Berufsschule für Altenpflege auch die Fachhochschulreife).

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, auch der Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis (sogenannte „positive Abbrüche“) oder aber unzureichende Leistungen oder ein Verlassen der Schule aus unbekann-

An berufsbildenden Schulen können auch Berechtigungen des allgemeinbildenden Schulsystems erworben werden

Abgangszeugnisse beim Verlassen eines Bildungsgangs ohne Abschluss

Tab. D1.7-1: Abschlüsse und Abgänge in den beruflichen Bildungsgängen in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 (Anzahl/in %)

	Jahr	Duale								Insgesamt	
		Ausbildung	BFS-vq	BFS-tq	HöHa	BVS	BerGy	FOS	FS		
Abschlusszeugnis (AZ)	AZ	2009	10.328	1.364	-	-	934	-	-	622	13.248
		2010	10.935	1.224	94	-	886	-	-	743	13.882
	AZ mit HA	2009	79	-	-	-	463	-	-	-	542
		2010	115	-	-	-	427	-	-	-	542
	AZ mit RA	2009	632	53	1.231	-	-	-	-	-	1.916
		2010	767	47	1.219	-	9	-	-	-	2.042
	AZ mit FHRsch	2009	-	-	-	523	-	-	-	-	523
		2010	-	-	-	585	-	-	-	-	585
	AZ mit FHR	2009	-	-	-	-	-	42	823	314	1.179
		2010	-	-	-	-	-	40	937	395	1.372
	AZ mit HR	2009	-	-	-	-	-	662	-	-	662
		2010	-	-	-	-	-	680	-	-	680
	Summe AZ	2009	11.039	1.417	1.231	523	1.397	704	823	936	18.070
		2010	11.817	1.271	1.313	585	1.322	720	937	1.138	19.103
Abgangszeugnis	2009	3.232	630	951	231	2.989	399	394	341	9.167	
	2010	2.372	525	810	220	2.287	392	311	163	7.080	

Erläuterung:

AZ = Abschlusszeugnis; mit RA = mit den Berechtigungen eines mittleren Schulabschlusses; mit FHR = mit Fachhochschulreife; mit FHRsch = mit Fachhochschulreife schulischer Teil; mit HR = mit allgemeiner Hochschulreife; mit HA = mit den Berechtigungen eines ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses

Quelle: Herbststatistik 2009 und 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

ten Gründen („negative Abbrüche“). Da die Kenntnis der Abgangsgründe wertvolles Steuerungswissen bedeutet, sind die berufsbildenden Schulen seit 2007 gehalten, bei den Abgängern ohne Abschlusszeugnis die Gründe des Abganges zu erfragen und zu dokumentieren. Von den 7.080 Schülerinnen und Schülern, die im Jahr 2010 die berufsbildenden Schulen mit einem Abgangszeugnis verlassen haben (**Tab. D1.7-1**), gaben allerdings 25 Prozent keine Auskunft über ihre Beweggründe oder konnten dazu nicht befragt werden. 12 Prozent verließen die Schule wegen Nichtbestehens der Abschlussprüfung, bei rund 10 Prozent erfolgte der vorzeitige Abgang aufgrund der Beendigung des Ausbildungsverhältnisses durch den Betrieb.

Die Gesamtbilanz der Schülerbewegungen für die Jahre 2010 und 2009 ist, wie bereits im Abschnitt 2 festgestellt, negativ: Es haben mehr Schülerinnen und Schüler die berufsbildenden Schulen verlassen (52%) als hinzugekommen sind (**Abb. D1.7-1**). Von den im Schuljahr 2009/10 insgesamt 19.103 Absolventen der Hamburger berufsbildenden Schulen erreichten 27 Prozent (absolut: 5.221) einen höherwertigen Abschluss. Diese Quote entspricht in etwa der der beiden Vorjahre.

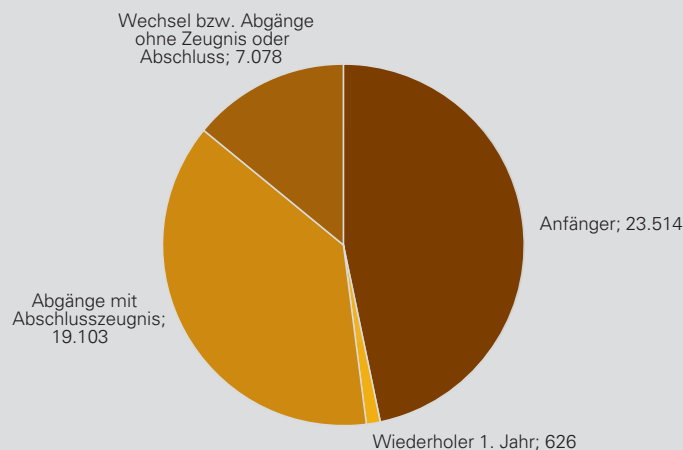
Verglichen mit den Abgängen ohne Abschluss hat sich die Zahl der erfolgreichen Abschlüsse in 2010 im Vergleich zum Vorjahr von 66 auf 73 Prozent erhöht. Auch die Zahl der erfolgreichen Abschlüsse mit dem zusätzlich erworbenen mittleren Schulabschluss ist 2010 etwas höher als 2009, eine entsprechende Tendenz gilt auch für die anderen zusätzlich erworbenen Qualifikationen.

19.103 Abschlusszeugnisse im Jahr 2010

**D
1**

Steigerung der erfolgreichen Abschlüsse in 2010 auf 73%

Abb. D1.7-1: Schülerbilanz im Gesamtsystem der berufsbildenden Schulen (Zugänge und Abgänge) 2010



Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

D2 *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. Der Unterricht an der Berufsschule findet parallel zur betrieblichen Ausbildung statt. Er umfasst in der Regel zwölf Unterrichtsstunden wöchentlich. Dieser Unterricht kann in zusammenhängenden Abschnitten (Blockunterricht) oder in Teilzeitunterricht erfolgen. 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 Abschluss der Berufsschule entspricht in seinen Berechtigungen – zusätzlich zur beruflichen Qualifizierung – zumindest dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (früher: Hauptschulabschluss). Im Übrigen wird der Abschluss der Berufsschule weitergehenden Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen gleichgestellt, wenn der für diese Abschlüsse jeweils erforderliche Leistungsstand erreicht worden ist.

Im Folgenden wird berichtet über die Entwicklung der Schülerzahlen (1), die Ausbildungsberufe in der dualen Berufsausbildung (2), die Verteilung der Geschlechter (3), die Altersstruktur (4), die Vorbildung und den Ort des Erwerbs des letzten allgemeinbildenden Schulabschlusses (5), die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis (6) sowie über Abschlüsse (7).

1 Entwicklung der Schülerzahlen in der dualen Berufsausbildung

Die Gesamtschülerzahl in der dualen Ausbildung ist seit 2008/09 rückläufig

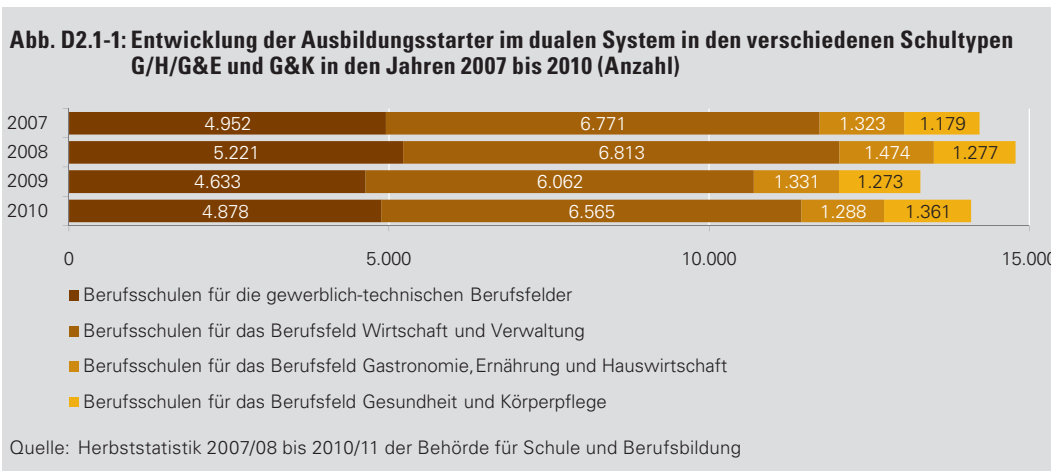
Im Schuljahr 2008/09 ist die Gesamtschülerzahl in der dualen Ausbildung entsprechend dem Bundestrend rückläufig. Waren es 2008/09 insgesamt noch 39.104 Auszubildende, sank die Gesamtzahl 2009/10 auf 38.481 (-1,6%) und 2010/11 auf 38.274 (-2,1% gegenüber 2008/09) (vgl. **Abb. D1.2-2**, Indikator D1).

Zahl der Ausbildungsstarter nimmt in 2010/11 wieder zu

Demgegenüber bewegt sich die Zahl der Ausbildungsstarter nach einem durch die Wirtschaftskrise bedingten Einbruch im Schuljahr 2009/10 in 2010/11 wieder nach oben, hat die Zahl von 2008/09 jedoch noch nicht wieder erreicht (**Abb. D2.1-1**).

Unterschiedliche Entwicklung der Neuverträge in den vier Berufsfeldern

Die trendmäßige Entwicklung der Neuverträge ist dabei in den vier im dualen System angebotenen Berufsfeldern gewerblich-technisch (G), Wirtschaft und Verwaltung (H), Gastronomie, Ernährung und Hauswirtschaft (G&E) und Gesundheit und Körperpflege (G&K) unterschiedlich: Die „klassischen“ Berufsfelder G und H zeigen eine starke Konjunkturabhängigkeit, die sich in dem drastischen Abfall der Ausbildungsstarter nach 2008/09 und nachfolgenden Anstieg 2010/11 äußert. Im Berufsfeld Gastronomie und Ernährung zeigt sich ebenfalls ein krisenbedingter Abfall an neu eingestellten Auszubildenden, der sich jedoch auch im Schuljahr 2010/11 fortsetzt. Hier gehen die Zahlen der Neuverträge seit 2008 kontinuierlich zurück (besonders deutlich in den Bildungsgängen „Fachkraft im Gastgewerbe“ und „Fachmann/-frau für Systemgastronomie“). Die Schulen im Berufsfeld Gesundheit und Körperpflege



D
2

zeigen hingegen unbeeinflusst von der konjunkturellen Schwankung – besonders bei den weiblichen Auszubildenden – seit 2007/08 steigende Zahlen an Neuverträgen.

2 Ausbildungsberufe in der dualen Berufsausbildung

An den Hamburger Berufsschulen werden im Schuljahr 2010/11 248 Berufe bzw. berufliche Fachrichtungen unterrichtet. Die Regelausbildungsdauer liegt zwischen zwei und dreieinhalb Jahren. 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 Sozialpartner modernisiert.

248 Berufe und berufliche Fachrichtungen an Hamburger Berufsschulen

Die schülerstärksten Ausbildungsberufe in den Hamburger Berufsschulen im Schuljahr 2010/11 sind in **Tabelle D2.2-1** zusammengestellt. Die bundesweit 2009 am häufigsten angebotenen Ausbildungsberufe sind in Klammern hinter den Rangzahlen genannt. Es fällt auf, dass sich eine Übereinstimmung mit dem Bundestrend nur für die Kaufleute im Einzelhandel, Hotelfachleute und die Bürokaufleute ergibt. Abweichend vom Bundestrend finden sich entsprechend der Wirtschaftsstruktur Hamburgs unter den am häufigsten angebotenen Ausbildungsplätzen Berufe wie Groß- und Außenhandelskaufleute und Speditionskaufleute.

Schülerstärkster Ausbildungsberuf in Hamburg: Kaufleute im Einzelhandel

Wie bereits im Bildungsbericht Hamburg 2009 festgestellt, konzentriert sich die Mehrzahl der Auszubildenden in nur wenigen Berufen/Bildungsgängen. In den zehn schülerstärksten Ausbildungsberufen (entsprechen 4% der insgesamt unterrichteten Bildungsgänge) befinden sich 30 Prozent, in den zwanzig schülerstärksten Ausbildungsberufen (entsprechen 8% des Gesamtangebotes) 50 Prozent aller Auszubildenden.

In den letzten Jahren wird bundesweit das Ziel verfolgt, zweijährige Ausbildungsberufe speziell für Jugendliche mit schlechten Startchancen zu schaffen. Auszubildende in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen, deren Ausbildungsordnung eine zweijährige Ausbildungsdauer vorsieht (kurz: zweijährige Ausbildungsberufe),

Mehr Auszubildende in zweijährigen Ausbildungsberufen

**Tab. D2.2-1: Die 20 schülerstärksten Ausbildungsberufe an den Hamburger Berufsschulen in 2010/11.*
Ziffern in Klammern: Rangplatz der bundesweit 2009 angebotenen Ausbildungsberufe**

Beruf/Bildungsgang 2010/11		
1(1)	Kaufleute im Einzelhandel	1.890
2 (8)	Kauffrau/Kaufmann für Bürokommunikation	1.395
3	Kauffrau/Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung	1.340
4 (3)	Bürokauffrau/Bürokaufmann	1.175
5 (10)	Kauffrau/Kaufmann im Groß- u. Außenhandel/Großhandel	1.120
6	Medizinische/r Fachangestellte/r	1.029
7 (2)	Verkäuferin/Verkäufer	997
8 (6)	Bankkauffrau/-mann	921
9 (9)	Hotelfachfrau/-mann	918
10	Friseurin/Friseur	840
11	Fachinformatiker/-in	818
12	Zahnmedizinische/r Fachangestellte/r	792
13	Kraftfahrzeugmechatroniker/-in Personenkraftwagentechnik	745
14 (4)	Köchin/Koch	735
15	Fachkraft für Lagerlogistik	729
16	Kauffrau/Kaufmann für Versicherungen und Finanzen	729
17 (5)	Industriekauffrau/-mann	716
18	Kauffrau/-mann im Groß- u. Außenhandel/Außenhandel	709
19	Elektroniker/-in / Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik	686
20 (7)	Industriemechaniker/-in	669
Top-20 Summe		18.953
BS Schüler insgesamt		38.274

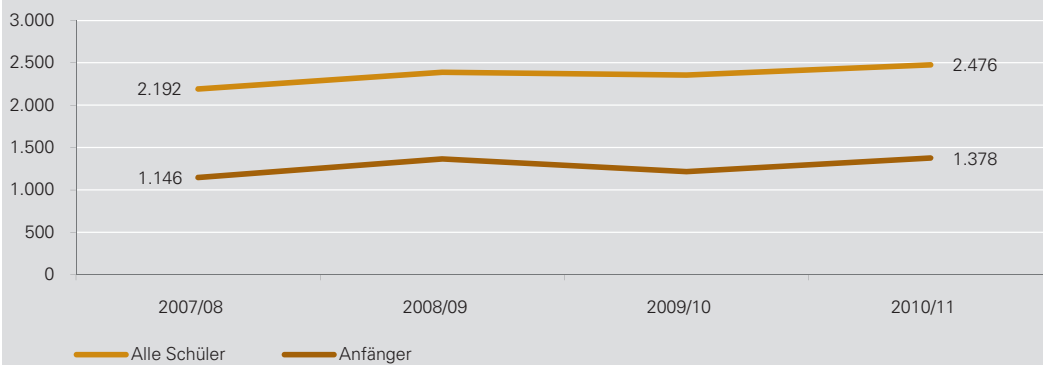
* Angegeben ist die Summe aller Ausbildungsjahrgänge. Diese Zahlen stützen sich auf die von der Behörde für Schule und Berufsbildung erhobenen Schuldaten und können geringfügig von den Zahlen der Agentur für Arbeit Hamburg oder denen der Hamburger Kammern abweichen (unterschiedliche Erhebungszeitpunkte, abweichende Datenbasis usw.)

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; Bundesagentur für Arbeit: „Der Ausbildungsmarkt in Deutschland, Jahresbilanz Berufsberatung 2008/09“

machen im Jahr 2008 bundesweit 8,8 Prozent aller Neuabschlüsse aus¹, in Hamburg waren es – berechnet in Schülerzahlen im ersten Ausbildungsjahr – Im Jahr 2008/09 bereits 9,2 Prozent. Dieser Anteil steigerte sich bis 2010/11 nur gering auf 9,8 Prozent. Wie aus **Abbildung D2.2-1** hervorgeht, ist die Tendenz, in diesen Berufen auszubilden bzw. Auszubildende anzunehmen, steigend. Von den bundesweit 40 angebotenen zweijährigen Ausbildungsberufen werden an Hamburger berufsbildenden Schulen 20 unterrichtet. Unter ihnen ist der Bildungsgang „Verkäufer/in“ mit 2010/11 insgesamt 997 Auszubildenden (bei 546 Anfänger/innen) der mit weitem Abstand schülerstärkste.

1 Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010, A5.4 Berufsstrukturelle Entwicklungen in der dualen Berufsausbildung: http://datenreport.bibb.de/html/1241.htm#tab_a5_4-4 [04.04.2011].

Abb. D2.2-1: Entwicklung der Schülerzahlen in den zweijährigen dualen Bildungsgängen in Hamburg



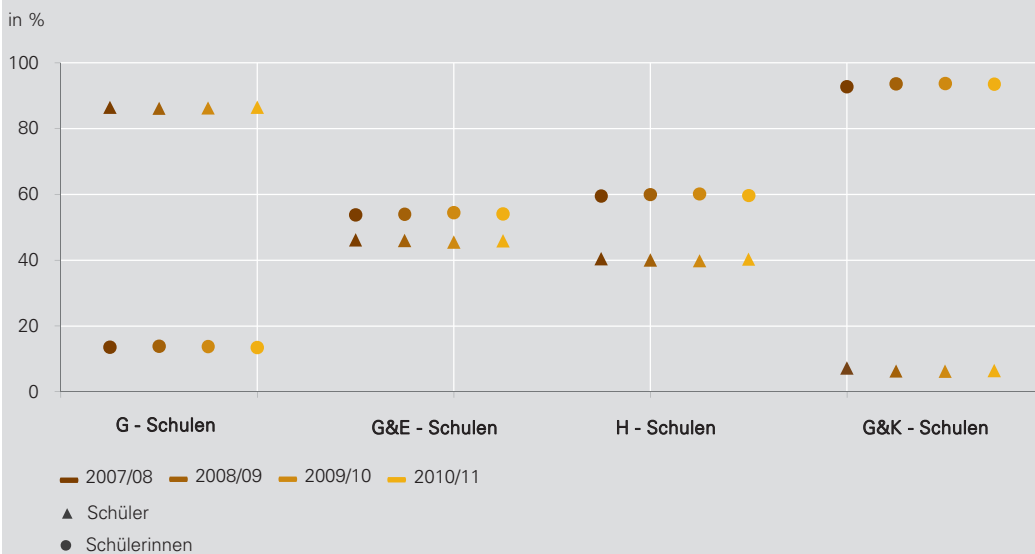
Quelle: Herbststatistik 2007/08 bis 2010/11 der Behörde für Schule und Berufsbildung

3 Verteilung der Geschlechter in der dualen Berufsausbildung

Wie bereits in Abschnitt D1.3 erwähnt, dominieren in der Gesamtheit der berufsbildenden Schulen die jungen Männer mit 54 Prozent, im Bereich der dualen Ausbildung liegt diese Zahl mit gut 56 Prozent noch etwas höher.

Große Unterschiede in der Geschlechterverteilung zeigen sich innerhalb der vier verschiedenen Berufsfelder (**Abb. D2-3.1**): Die Berufsschulen für technisch-gewerbliche Berufe (G) haben einen durchschnittlichen Frauenanteil von 14 Prozent, die Berufsschulen in dem Berufsfeld Gastronomie, Ernährung und Hauswirtschaft (G&E) einen von rund 54 Prozent, in den H-Schulen des Berufsfeldes Wirtschaft und Verwaltung überwiegt ein Frauenanteil von rund 60 Prozent, in den Schulen für Gesundheit und Körperpflege (G&K) schließlich dominieren Frauen mit 93,5 Prozent.

Abb. D2.3-1: Anteil von Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Schultypen von Berufsschulen von 2007/08 bis 2010/11 (in %)



Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

**In 44 Berufen/
Bildungsgängen nur
männliche
Auszubildende**

In 44 Bildungsgängen/Ausbildungsberufen beträgt der Anteil an männlichen Auszubildenden 100 Prozent. Der teilnehmerstärkste rein männlich besetzte Ausbildungsberuf ist „Metallbauer(in)/Konstruktionstechnik“ mit 256 Schülern, bei den Frauen finden sich nur neun Bildungsgänge, die zu 100 Prozent weiblich besetzt sind, allen voran „Zahnmedizinische Fachangestellte“ mit 789 Schülerinnen.

Die nachfolgende **Tabelle D2.3-1** zeigt, welche Berufe innerhalb der teilnehmerstärksten Bildungsgänge (mit einer Schülerzahl über 500) mit jungen Männern, welche mit jungen Frauen zu über 50 Prozent besetzt sind. Auch hier spiegelt sich die Dominanz der Männer im technisch-gewerblichen Bereich und die der Frauen im Bereich der Gesundheitsberufe und Körperpflege wieder. Ein weitgehend ausgewogenes Verhältnis findet sich bei den Berufen des Bereiches Wirtschaft und Verwaltung (z. B. bei den Kaufleuten im Einzelhandel).

D
2

Tab. D2.3-1: Anteile männlicher und weiblicher Auszubildender in den teilnehmerstärksten Bildungsgängen im Schuljahr 2010/11 (in %)

Duale Berufe im Jahrgang 2010/11	Auszubildende insgesamt	Davon
		Männlich in %
Anlagenmechaniker/-in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik / Handlungsfeld Wassertechnik	578	98,8
Elektroniker/-in / Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik	686	98,4
Kraftfahrzeugmechatroniker/-in / Personenkraftwagentechnik	745	96,0
Fachinformatikerin/Fachinformatiker	818	95,2
Industriemechanikerin/Industriemechaniker	669	94,2
Fachkraft für Lagerlogistik	729	92,5
Köchin/Koch	735	79,9
Kauffrau/Kaufmann im Groß- u. Außenhandel/ Großhandel	1.120	55,2
Schifffahrtskauffrau/Schifffahrtskaufmann	602	55,0
Kauffrau/kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistung	1.340	53,9
	Auszubildende insgesamt	Davon
		Weiblich in %
Zahnmedizinische/r Fachangestellte/r	792	99,6
Medizinische/r Fachangestellte/r	1.029	98,3
Friseurin/Friseur	840	88,1
Kauffrau/Kaufmann für Bürokommunikation	1.395	79,1
Bürokauffrau/Bürokaufmann	1.175	74,2
Hotelfachfrau/Hotelfachmann	918	73,0
Industriekauffrau/Industriekaufmann	716	60,8
Bankkauffrau/Bankkaufmann	921	55,9
Kauffrau/Kaufmann für Versicherungen und Finanzen	729	55,4
Verkäuferin/Verkäufer	997	55,4

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

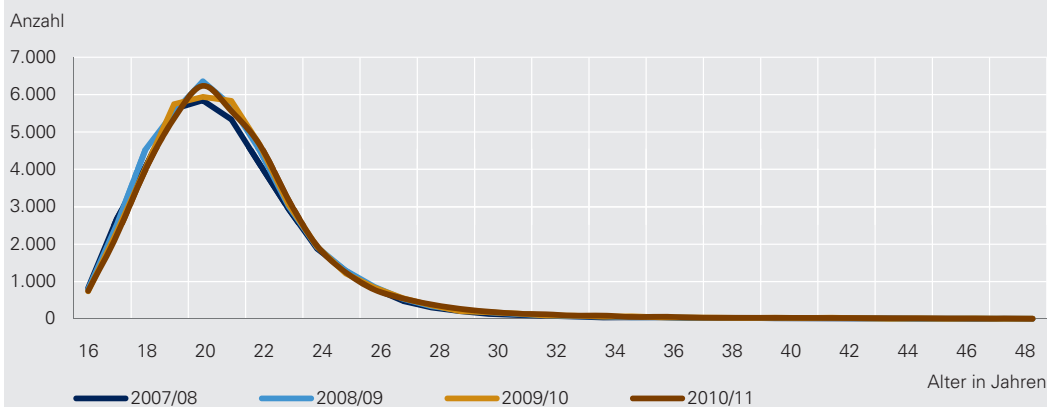
4 Altersstruktur in der dualen Berufsausbildung²

Das Durchschnittsalter der Berufsschülerinnen und Berufsschüler ist über die Jahre 2007 bis 2010 stabil (**Abb. D2.4-1**) und liegt 2010/11 bei 21,4 Jahren, unabhängig vom Geschlecht. Zu berücksichtigen ist bei der Darstellung, dass alle Ausbildungsjahrgänge zusammengefasst sind und dass es nach oben hin in der dualen Ausbildung keine Altersbegrenzung gibt (die Statistik weist für den September 2010 z.B. 156 Auszubildende mit einem Alter von über 40 Jahren aus).

Durchschnittsalter der Berufsschüler: 21,4 Jahre

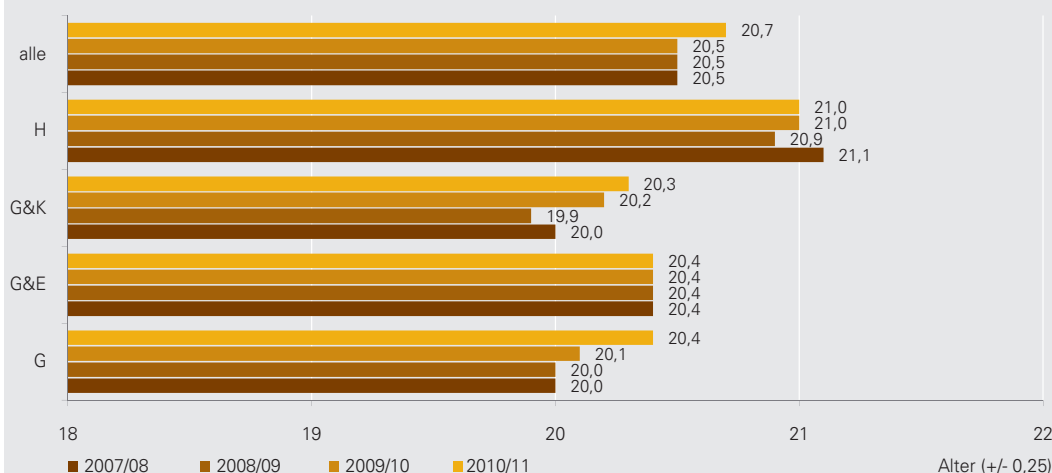
Das Durchschnittsalter der Ausbildungsstarter im dualen System ist mit 20,7 Jahren nur unwesentlich geringer (**Abb. D2.4-2**). Im Laufe der letzten vier Jahre ist

Abb. D2.4-1: Altersstruktur der Berufsschüler von 2007 bis 2010



Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Abb. D2.4-2: Durchschnittsalter der Ausbildungsstarter im dualen System nach Schultypen in den Schuljahren 2007/08 bis 2010/11



Quelle: Herbststatistik der Behörde für Schule und Berufsbildung, 2007 bis 2010, eigene Berechnungen

² Alle Altersberechnungen in den Berichtsabschnitten D1 und D2 unterliegen einer geringen Ungenauigkeit, da sie lediglich auf Basis des Geburtsjahres erfolgen konnten. Die angegebenen Mittelwerte sind deshalb mit einer Schwankungsbreite von +/- 0,25 (entspricht 3 Monaten) zu verstehen.

Auszubildende mit mittlerem Schulabschluss überwiegen

Mehr Ausbildungsanfänger ohne ersten allgemeinbildenden Schulabschluss in 2010/11

Abitur-Doppeljahrgang führt noch nicht zu verstärktem Zustrom in die duale Ausbildung

das Durchschnittsalter der Ausbildungsstarter im gewerblichen Bereich und bei den Schulen für Körperpflege und Gesundheit stetig angestiegen.

In der **Abbildung D2.1-Anhang** ist beispielhaft am Bildungsgang „Koch/Köchin“ die Altersverteilung und die Vorbildung der Ausbildungsstarter dargestellt. Deutlich wird dabei vor allem, wie stark heterogen die Schülerschaft bezüglich Alter und schulischer Vorbildung ist.

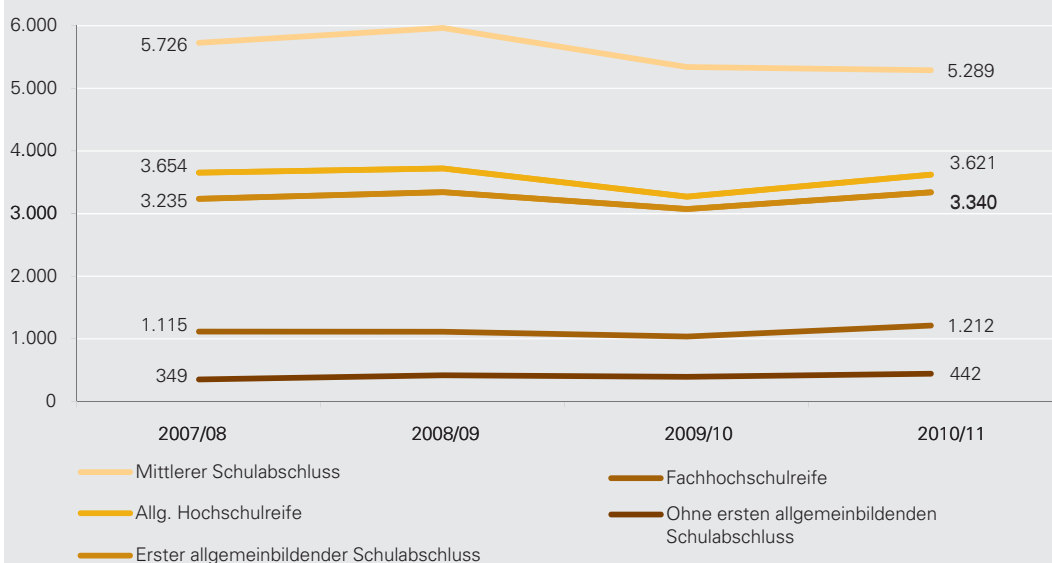
5 Vorbildung in der dualen Berufsausbildung

Die Ausbildungsstarter an den Hamburger Berufsschulen haben in ihrer Mehrzahl einen mittleren Schulabschluss (in Anlehnung an den vorherigen Begriff „Realschulabschluss“ auch mit „RA“ abgekürzt), gefolgt von der allgemeinen Hochschulreife und dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (in Anlehnung an den vorherigen Begriff „Hauptschulabschluss“ auch mit „HA“ abgekürzt) (**Abb. D2.5-1**). Die geringsten Anteile machen mit deutlichem Abstand die Schülerinnen und Schüler mit Fachhochschulreife sowie ohne ersten allgemeinbildenden Schulabschluss aus.

Auffällig ist ein leichter Abfall bei den Ausbildungsanfängern mit mittlerem Schulabschluss im Schuljahr 2010/11, der aber durch Anstiege sowohl bei den Abiturientinnen und Abiturienten als auch bei den Schülerinnen und Schülern mit Fachhochschulreife und erstem allgemeinbildenden Schulabschluss ausgeglichen wird. Bei Ausbildungsanfängern ohne ersten allgemeinbildenden Schulabschluss kann im Vergleich zu 2009/10 ein Plus von 49 verzeichnet werden.

Allem Anschein nach hat sich der Abitur-Doppeljahrgang in Hamburg (noch) nicht auf einen verstärkten Zustrom in eine duale Ausbildung ausgewirkt: 2010/11 haben zwar 1.855 Hamburger Abiturientinnen und Abiturienten einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen, doch von den 12.176 Schülerinnen und Schülern, die in die-

Abb. D2.5-1: Vorbildung der Ausbildungsstarter im dualen System von 2007/08 bis 2010/11



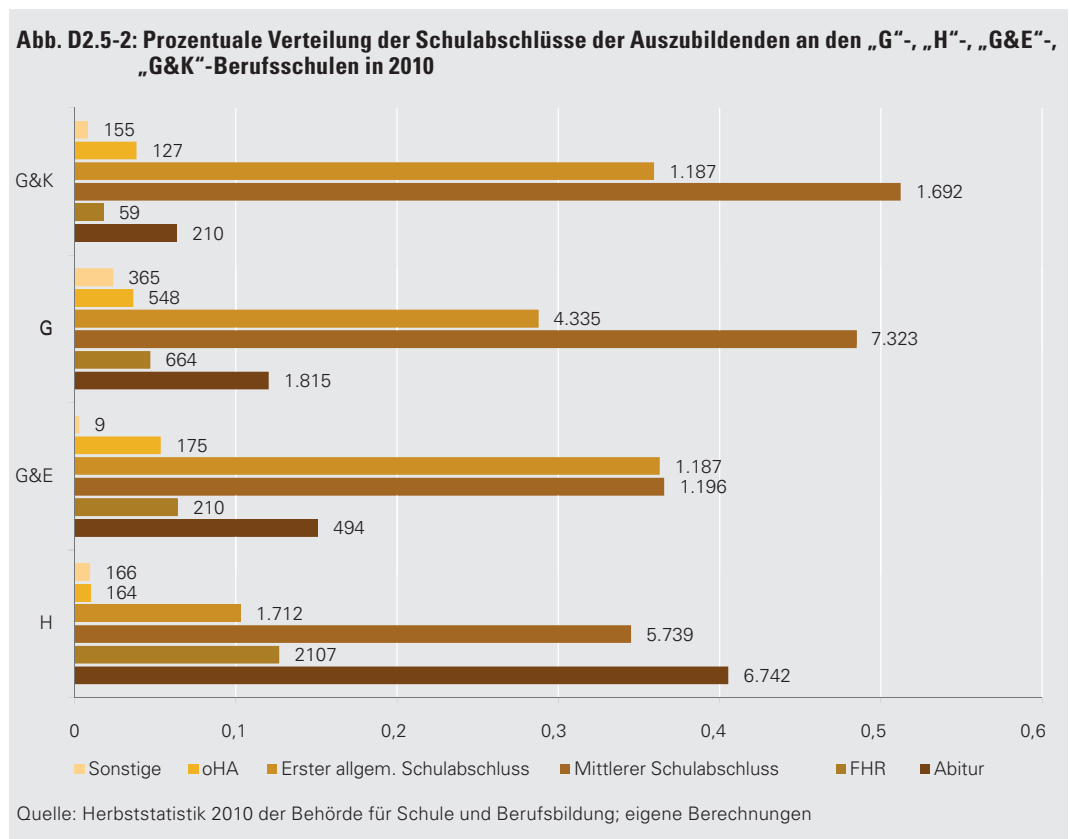
Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

sem Jahr in Hamburg ihr Abitur gemacht haben, sind nur 897 (7,4%) direkt von der Schule in eine Ausbildung gegangen.

Untersucht man die Verteilung der Schulabschlüsse auf die typologischen Schulformen, ergibt sich für die Abiturientinnen und Abiturienten, dass sich 2010/11 über 70 Prozent (absolut: 6.742) von ihnen in einer Ausbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung befinden, gefolgt von gewerblich-technischen Berufen mit einem Anteil von 20 Prozent (absolut: 1.815) an der Abiturienten-Gesamtgruppe (Abb. D2.5-2). Bei den Auszubildenden mit Abitur werden außer im gewerblich-technischen Bereich in allen Berufsfeldern bevorzugt Frauen eingestellt. Analog findet man auch den höchsten Anteil an Auszubildenden mit Fachhochschulreife (absolut: 2.107) im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung.

Über 70% der Abiturienten in dualer Ausbildung hat eine Lehrstelle im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung

Unter den Schülerinnen und Schülern mit mittlerem Schulabschluss befindet sich zwar die absolut betrachtet größte Teilgruppe in einer gewerblich-technischen Ausbildung (7.323), prozentual gesehen stellt jedoch diese Gruppe mit 51,2 Prozent (bei absolut 1.692 Auszubildenden) in Berufen der Gesundheits- und Körperpflegeschulen den größten Anteil. Schülerinnen mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss befinden sich prozentual betrachtet ebenfalls überwiegend im Bereich Gesundheit und Körperpflege, absolut betrachtet fand der überwiegende Anteil (und davon zu über 90% junge Männer) mit diesem Schulabschluss im gewerblich-technischen Bereich eine Lehrstelle. Jugendliche ohne ersten allgemeinbildenden Schulabschluss hatten im Schuljahr 2010/11 mit einem Anteil von insgesamt 2,6 Prozent nur sehr geringe Aussicht auf eine berufliche Ausbildung.



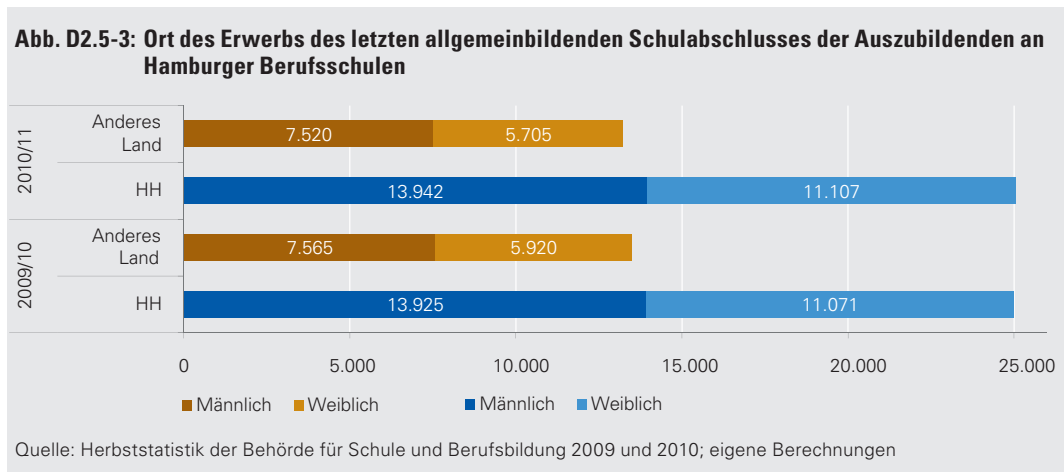
35 % der Auszubildenden an Hamburger Berufsschulen hat seinen Schulabschluss nicht in Hamburg erworben

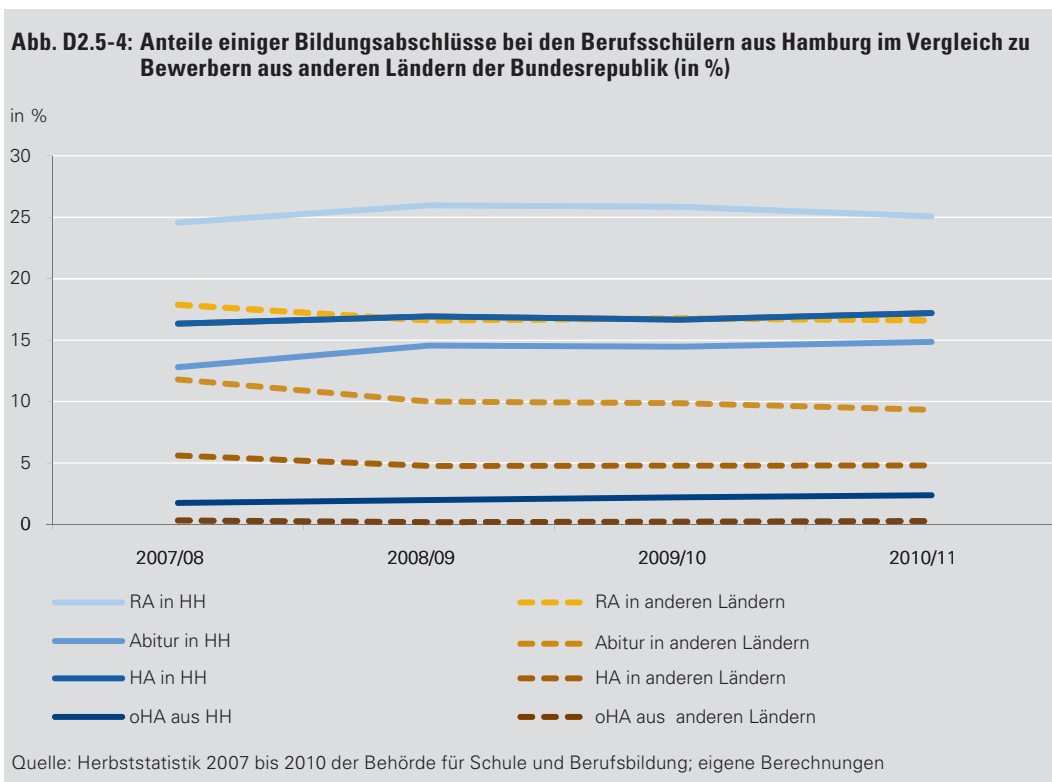
Aus anderen Ländern der Bundesrepublik werden bevorzugt Schüler mit höherwertigen Abschlüssen eingestellt

Die **Tabellen D2.1-Anhang bis D2.4-Anhang** zeigen, in welchen Ausbildungsberufen sich die prozentual höchsten Anteile an Schülerinnen und Schülern mit dem jeweiligen Bildungsabschluss befinden.

Der vielfältige Hamburger Ausbildungsmarkt hat große Anziehungskraft auf Jugendliche, die ihren Schulabschluss nicht an einer Hamburger Schule gemacht haben. In den Berichtsjahren 2009/10 und 2010/11 haben 35 Prozent der Auszubildenden ihren Bildungsabschluss in einem anderen Bundesland erworben (**Abb. D2.5-3**). Naturgemäß ist dabei der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die aus einem der umliegenden Länder der Bundesrepublik nach Hamburg kommen, besonders hoch. Dabei ist als Trend zu erkennen, dass der Anteil derjenigen, die aus Schleswig-Holstein und Niedersachsen kommen, in den letzten Jahren leicht ansteigt, während der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Mecklenburg-Vorpommern und den restlichen Ländern der Bundesrepublik tendenziell abnimmt (**Abb. D2.2-Anhang**).

Insgesamt werden Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss sowohl aus Hamburg als auch aus anderen Ländern der Bundesrepublik am häufigsten eingestellt (**Abb. D2.5-4**). Dabei ist die Tendenz bei den in Hamburg erworbenen mittleren Schulabschlüssen ab 2008/09 leicht fallend, bei den nicht in Hamburg erworbenen gleichbleibend. Eine umgekehrte Tendenz ist bei den Abiturienten festzustellen: Hier ist der Anteil der nicht in Hamburg erworbenen Abschlüsse seit 2007/08 deutlich fallend, bei den in Hamburg erworbenen leicht steigend. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss aus anderen Ländern der Bundesrepublik hat sich seit 2008/09 bei 4,8 Prozent stabilisiert. Bei den Auszubildenden ohne ersten allgemeinbildenden Abschluss zeigt sich ein (verhältnismäßig) starker Trend, junge Menschen aus Hamburg bevorzugt gegenüber solchen aus anderen Ländern der Bundesrepublik einzustellen (kontinuierlicher Anstieg der Hamburger von 1,8% 2007/08 auf 2,4% 2010/11).





6 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis in der dualen Berufsausbildung

8,4 Prozent der Auszubildenden in den Hamburger Berufsschulen haben keine deutsche Staatsangehörigkeit (Tab. D2.6-1). Innerhalb dieser Gruppe ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit türkischer Staatsangehörigkeit am höchsten. Tabelle D2.5-Anhang gibt einen Überblick über die Berufe, in denen mehr als fünf Prozent der Auszubildenden die türkische Staatsangehörigkeit besitzen.

Betrachtet man die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis ☺ insgesamt, so findet sich der geringste Prozentsatz bei Auszubildenden im Bereich Gastronomie und Ernährung (durchschnittlich 13%). Berufsschulen im Bereich Gesundheit und Körperpflege haben den höchsten Anteil an Auszubildenden mit durchschnittlich 29 Prozent. In den Berufsschulen des Bereichs Wirtschaft und Verwaltung sowie des gewerblich-technischen Bereichs liegt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis bei durchschnittlich 17 Prozent. Generell lässt sich feststellen, dass in allen Berufsfeldern weniger junge Frauen mit Migrationshinweis eingestellt werden als junge Männer mit Migrationshinweis. Zu beachten ist dabei, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ ☺ enger gefasst ist als oftmals übliche Definitionen, da Informationen zum Geburtsland und zur Staatsangehörigkeit der Eltern in der Hamburger Schulstatistik nicht zuverlässig vorliegen. Insofern ist davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte jeweils höher liegt.

8,4% der Auszubildenden haben keine deutsche Staatsangehörigkeit

Frauen mit Migrationshinweis in allen Schulformen unterrepräsentiert

Tab. D2.6-1: Die häufigsten Staatsangehörigkeiten der Auszubildenden in allen Hamburger Berufsschulen im Schuljahr 2010/11

Staatsangehörigkeit (nach Ländern)	Männlich	Weiblich	Insgesamt	Anteil in %
Deutschland	19.764	15.291	35.055	91,6
Türkei	686	514	1.200	3,1
Afghanistan	133	117	250	0,7
Polen	81	110	191	0,5
Rußland	78	94	172	0,4
Portugal	87	59	146	0,4
Serbien u. Montenegro	54	58	112	0,3
Griechenland	45	41	86	0,2
Bosnien-Herzegowina	33	45	78	0,2
Mazedonien	43	31	74	0,2
Italien	42	28	70	0,2
Kroatien	32	34	66	0,2

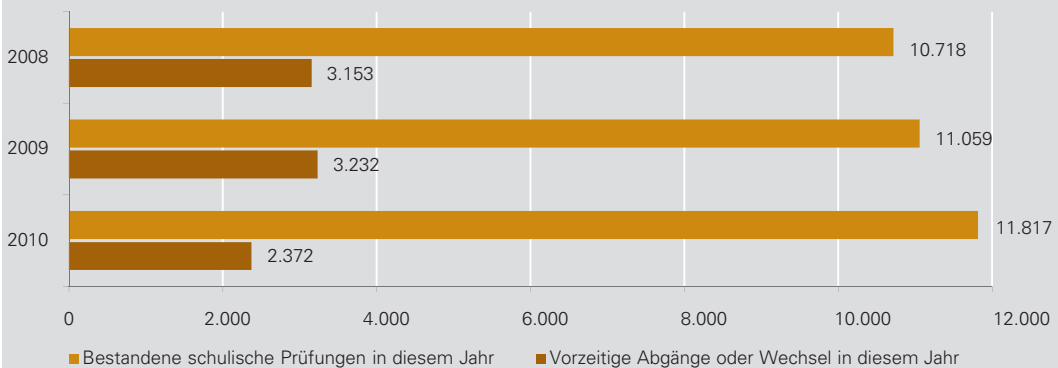
Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

7 Abschlüsse in der dualen Berufsausbildung

Schülerinnen und Schüler der Berufsschule legen auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes bei den zuständigen Stellen³ 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 Handlungsfähigkeit für die berufliche Tätigkeit besitzt. Sie umfasst die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten einschließlich des in der Berufsschule vermittelten wesentlichen Lernstoffs.

Der Großteil derjenigen Berufsschülerinnen und Berufsschüler, die an der Prüfung teilnehmen, besteht diese auch. **Abbildung D2.7-1** zeigt den Prüfungserfolg im

Abb. D2.7-1: Abgänge bzw. vorzeitige Wechsel und erfolgreiche Abschlüsse in der dualen Ausbildung (schulische Abschlussprüfung)



Quelle: Herbststatistik der Behörde für Schule und Berufsbildung 2008 bis 2010

³ Zuständige Stellen sind insbesondere die Kammern der Wirtschaft und der freien Berufe (z. B. Handelskammer, Handwerkskammer, Apothekerkammer, Ärztekammer, Rechtsanwaltskammer).

schulischen Teil der Abschlussprüfungen in der dualen Berufsausbildung von 2008 bis 2010 in Hamburg. Dieser stieg von 10.718 bestandenen Prüfungen im Jahr 2008/09 auf 11.817 in 2010/11 an. Die Abgänge ohne Abgangszeugnis pro Jahr bedeuten in dieser Statistik nicht zwangsläufig Abbrüche der Ausbildung, sondern sind zu einem großen Teil durch Wechsel der Ausbildungsstelle oder Wechsel des Bildungsgangs begründet. Eine genauere Analyse lässt sich aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungszeiten und der verkürzten Ausbildungsmöglichkeiten nicht durchführen.

Die Zahlen der Behörde für Schule und Berufsbildung geben allerdings keine genaue Auskunft über erfolgreich beendete Ausbildungsverhältnisse. Diese werden vom Statistischen Bundesamt für das Jahr 2009 für Hamburg wie folgt bilanziert: Teilnahmen an Abschlussprüfungen: 11.518, davon mit bestandener Prüfung: 10.642, was eine Erfolgsquote von 92,4 Prozent bedeutet, womit Hamburg im Bundesvergleich an zweiter Stelle hinter Baden-Württemberg (95%) liegt.⁴ Die Differenz zu den erteilten Abschlusszeugnissen ergibt sich u. a. aus den unterschiedlichen Berichtszeiträumen (Schuljahr/Kalenderjahr). 767 Schülerinnen und Schüler erwarben 2010 mit dem Abschlusszeugnis der Berufsschule gleichzeitig die Qualifikation eines mittleren Schulabschlusses.

**Zahl der bestandenen
schulischen
Abschlussprüfungen
nimmt zu**

⁴ Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur – Berufliche Bildung 2009, Fachserie 11 Reihe 3. Wiesbaden.

D3

Schulberufssystem – vollqualifizierende Berufsfachschulen

Der Besuch von vollqualifizierenden Berufsfachschulen (BFS-vq) dauert mindestens zwei und höchstens drei, in einer Ausnahme¹ vier Jahre. Der Besuch wird mit einer Abschlussprüfung beendet und führt zu einem Berufsabschluss. Mit dem Abschlusszeugnis ist die Berechtigung verbunden, die Berufsbezeichnung mit dem Zusatz „Staatlich geprüfte .../ Staatlich geprüfter ...“ zu führen.

Je nach allgemeinbildendem Schulabschluss stehen den Schülerinnen und Schülern 2010 die nachfolgend genannten 14 staatlichen Berufsfachschulen offen:

- für Jugendliche ohne ersten allgemeinbildenden Schulabschluss: BFS für Hauswirtschaftshilfe;
- für Jugendliche mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss: BFS für Haus- und Familienpflege, für Hauswirtschaft, für Uhrmacher;
- für Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss: BFS für biologisch-technische Assistenz, chemisch-technische Assistenz, pharmazeutisch-technische Assistenz, Screen Design, technisches Zeichnen, technische Assistenz für Informatik, kaufmännische Medienassistenz, kaufmännische Assistenz/Fremdsprachen, Freizeitwirtschaft, für sozialpädagogische Assistenz.

Die Berufsfachschulen des Gesundheitswesens in Hamburg sind in freier Trägerschaft und vermitteln die Ausbildung für 15 weitere nicht akademische Gesundheitsdienstberufe (z. B. Gesundheits- und Krankenpfleger/-innen, Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/-innen, Hebammen, Masseure, Ergotherapeuten/ Ergotherapeutinnen, medizinische Bademeister/-innen).

1 Entwicklung der Schülerzahlen und Verteilung der Geschlechter

Schülerzahl der vollqualifizierenden Berufsfachschulen sinkt

Die Gesamtschülerschaft aller vollqualifizierenden Berufsfachschulen ist von 2007/08 bis 2010/11 um rund 12,3 Prozent von 4.094 auf 3.590, die Zahl der Anfänger sogar um 16,2 Prozent von 2.028 auf 1.700 gesunken (**Abb. D3.1-1**).

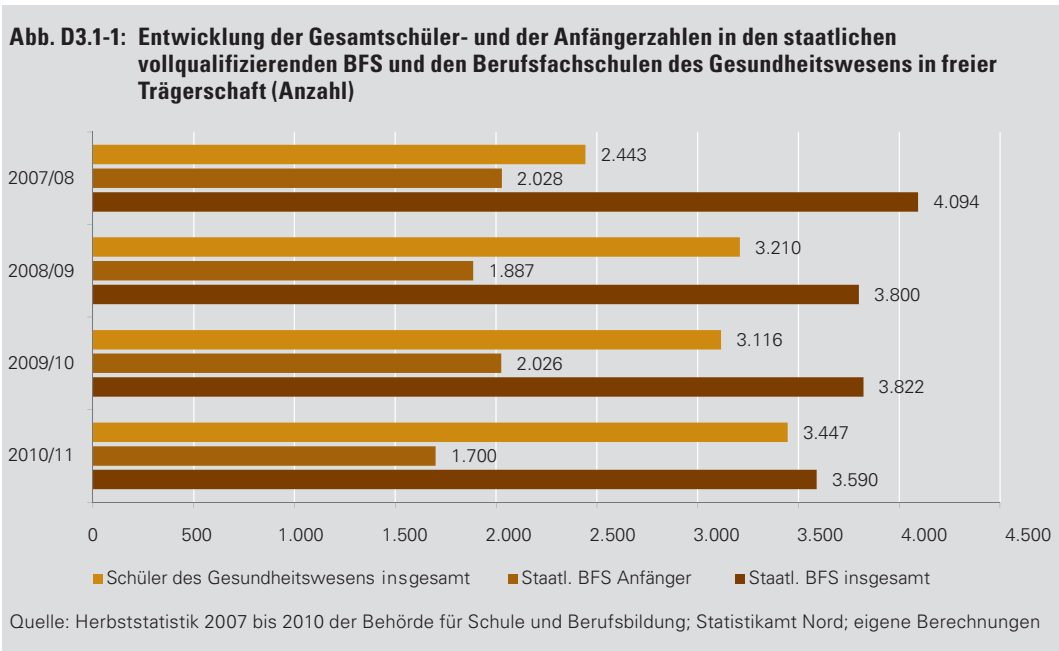
In den 23 Berufsfachschulen des Gesundheitswesens in freier Trägerschaft ist der Trend umgekehrt: Seit 2007/08 ist die Schülerzahl um rund 41 Prozent von 2.443 auf 3.447 Schülerinnen und Schüler (Stichtag: 05.11.2010) gestiegen.

Differenziert man nach Eingangsvoraussetzung (**Abb. D3.1-2**) so zeigt sich, dass die BFS-vq, die Schülerinnen und Schülern mit erstem allgemeinbildendem Schulabschluss offen stehen, gegenüber 2007/08 keine Verringerungen in den Schülerzahlen haben. Allerdings waren hier die Schuljahre 2008/09 und 2009/10 stärker besetzt (hauptsächlich durch ein starkes Anwachsen des Bildungsganges Haus- und Familienpflege).

Junge Frauen zu über 90% in den Bildungsgängen Hauswirtschaft und Haus- und Familienpflege

Die Bildungsgänge „Hauswirtschaft“ und „Haus- und Familienpflege“ sind durchschnittlich zu 92 Prozent mit jungen Frauen besetzt, in der Hauswirtschaft ist der Anteil an jungen Männern 2010/11 erstmalig deutlich angestiegen, was zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht als Trendwende gedeutet werden kann.

¹ Eine BFS für chemisch-technische Assistenz mit gleichzeitigem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife („Bergedorfer Integrationsmodell BIM“).



Bei den vollqualifizierenden Berufsfachschulen mit mittlerem Bildungsabschluss als Eingangsvoraussetzung dominiert die Sozialpädagogische Assistenz (SPA) mit jährlich durchschnittlichen Teilnehmerzahlen von 1.150 und einem Frauenanteil von 86 Prozent. In der hauptsächlich von jungen Männern (95%) besuchten Berufsfachschule für Technische Assistenz Informatik (TAI), die als zweitgrößte vollqualifizierende Berufsfachschule im jährlichen Durchschnitt deutlich geringere Schülerzahlen aufweist, ist eine starke rückläufige Tendenz zu beobachten: von 669 Schülerinnen und Schülern 2007/08 hat sich die Gesamtteilnehmerzahl 2010/11 auf 450 um ein Drittel reduziert (Abb. D3.1-3).

„SPA“ und „TAI“ sind schülerstärkste Bildungsgänge

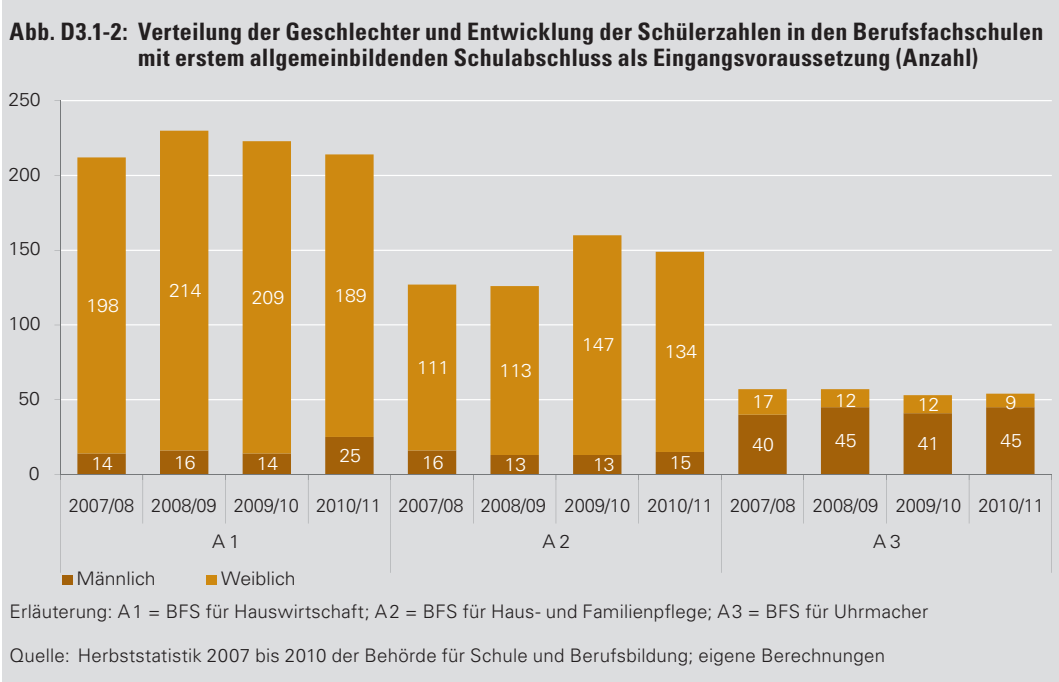
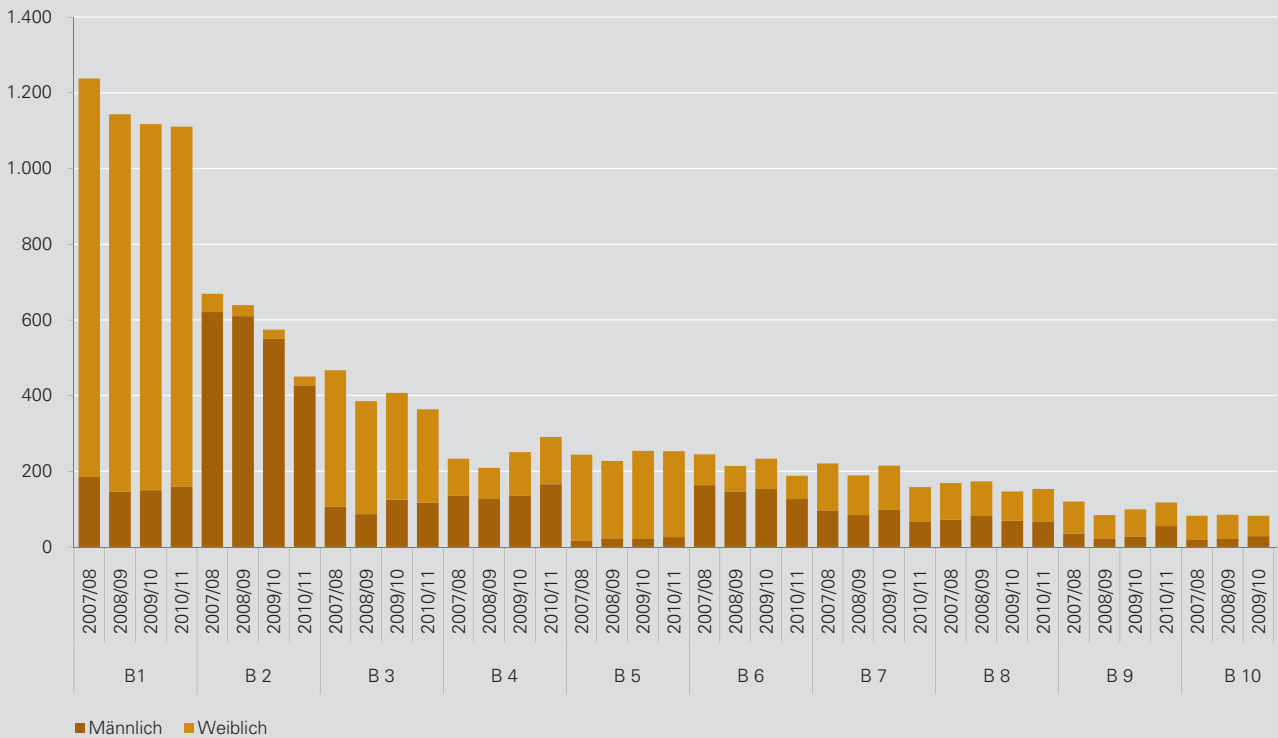


Abb. D3.1-3: Verteilung der Geschlechter und Entwicklung der Schülerzahlen in den Berufsfachschulen mit mittlerem Schulabschluss als Eingangsvoraussetzung (Anzahl)



Erläuterung:
 B 1 = BFS für sozialpädagogische Assistenz; B 2 = BFS Technische Assistenz für Informatik; B 3 = BFS kaufmännische Assistenz/Fremdsprachen;
 B 4 = BFS für chemisch-technische Assistenz; B 5 = BFS für pharmazeutisch-technische Assistenz; B 6 = BFS für Technisches Zeichnen; B 7 = BFS für Screen Design; B 8 = BFS für kaufmännische Medienassistenz; B 9 = BFS für Freizeitwirtschaft; B 10 = BFS für biologisch-technische Assistenz

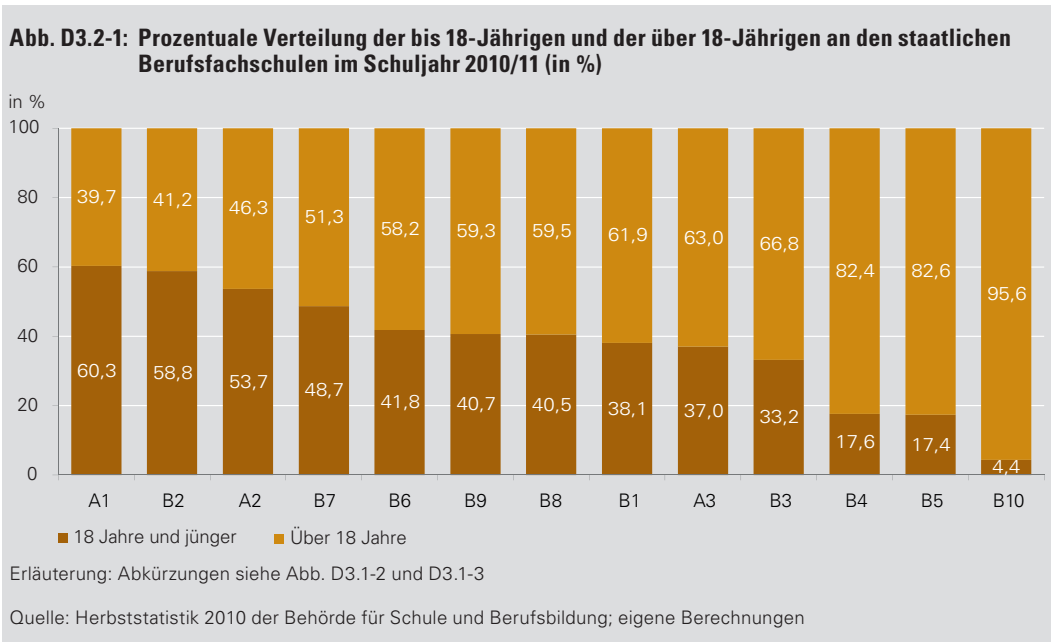
Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

2 Altersstruktur in der BFS-vq

Heterogene Altersstruktur in der BFS-vq

Entsprechend den unterschiedlichen Bildungsgängen und Zugangsvoraussetzungen ist die Altersstruktur in den verschiedenen vollqualifizierenden Berufsfachschulen sehr heterogen. Analog der dualen Berufsausbildung gibt es kein Höchstalter für den Eintritt in eine BSF-vq, und so findet man unter den 3.590 Schülerinnen und Schülern des Jahrganges 2010/11 271 Personen (7,5%) zwischen 25 und 45 Jahren. Das höchste Durchschnittsalter findet man mit 22,7 Jahren in den BFS für pharmazeutisch-technische und biologisch-technische Assistenz, das geringste Durchschnittsalter mit 18,9 Jahren in der BFS für Hauswirtschaft. Insgesamt gibt es nur drei Berufsfachschulen, in denen mehr als die Hälfte der Schülerschaft 18 Jahre oder jünger ist (**Abb. D3.2-1**).

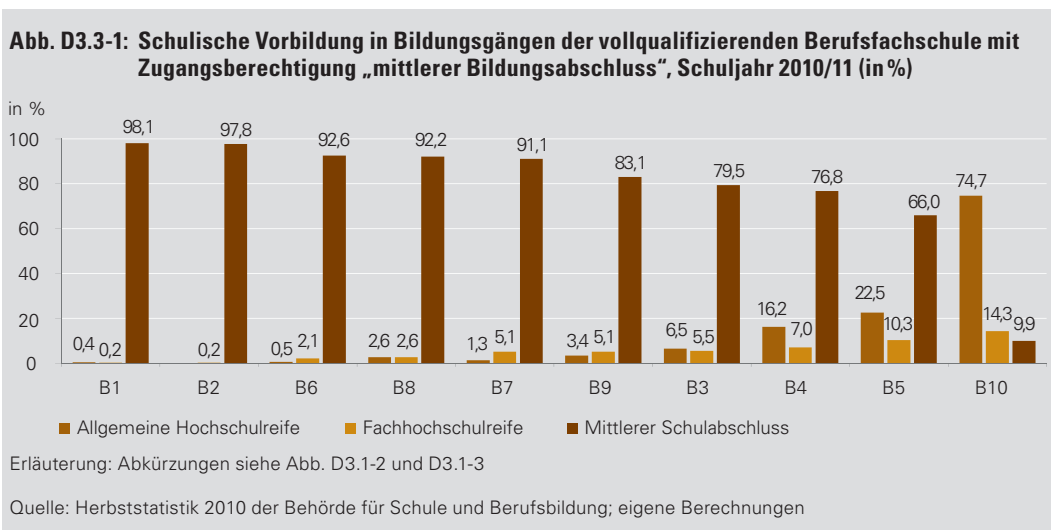
Bei den Anfängerinnen und Anfängern in der BFS-vq liegt das Durchschnittsalter in 2010/11 bei 20 Jahren, das höchste Durchschnittsalter findet man mit 22,4 Jahren im Bildungsgang BFS für pharmazeutisch-technische Assistenz, das geringste mit 17,9 Jahren in der BFS Haus- und Familienpflege und in der BFS für chemisch-technische Assistenz.



3 Vorbildung der Schülerinnen und Schüler in der BFS-vq

Die Zulassungsvoraussetzungen legen einen Mindest-Bildungsabschluss für jeden Bildungsgang fest, trotzdem sind auch höhere Bildungsabschlüsse in wechselnden Anteilen bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden. Aus **Abbildung D3.3-1** ist ersichtlich, dass unter den Bildungsgängen, die mindestens einen mittleren Bildungsabschluss voraussetzen, besonders die Ausbildungen zu einer naturwissenschaftlich-technischen Assistenz (B4, B5, B10) eine Anziehungskraft auf Schülerinnen und Schüler mit Abitur und Fachhochschulreife ausüben. In den Schulen des Gesundheitswesens hatten im November 2010 die Schülerinnen und Schüler folgende Vorbildung: 48,2 Prozent (1.623) hatten die allgemeine Hochschulreife, 38,1 Prozent (1.282) einen mittleren Schulabschluss, 10,6 Prozent (357) die Fachhochschulreife und 2,3 Prozent (76) den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss.

Viele Abiturienten in Bildungsgängen zu naturwissenschaftlich-technischer Assistenz



4 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis in der BFS-vq

17% der Schülerschaft haben keine deutsche Staatsangehörigkeit

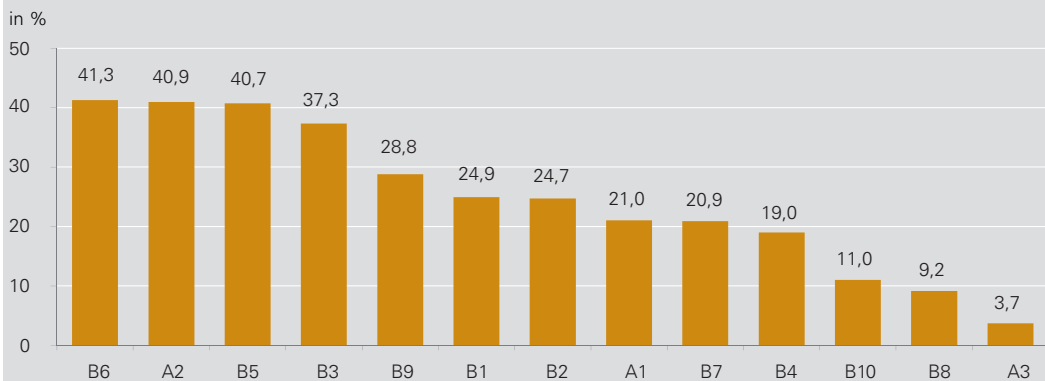
Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit beträgt im Durchschnitt der letzten vier Jahre 17 Prozent. Die höchsten Werte liegen 2010/11 in den BFS für Technisches Zeichnen (27,5%), BFS für Freizeitwirtschaft (26,3%) und BFS für pharmazeutisch-technische Assistenz (26,1%). Die geringsten Anteile findet man in den BFS für biologisch-technische Assistenz (4,4%), BFS für kaufmännische Medienassistenz (9,2%) sowie BFS für chemisch-technische Assistenz und BFS für Screen Design (jeweils 12,7%). Bei den Anfängerinnen und Anfängern liegt der Wert um 18 Prozent und ist somit ein wenig höher.

D
3

Knapp 30% der Schüler haben einen Migrationshinweis

Zusammenfassende Aussagen über Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis © sind aufgrund der Datenlage mit hinreichender Zuverlässigkeit nur für das Jahr 2010/11 möglich (Abb. D3.4-1). Ihr Anteil liegt für alle BFS-vq im Schuljahr 2010/11 bei 26,8 Prozent. Überdurchschnittlich hohe Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis zeigen sich in den Berufsfachschulen für Technisches Zeichnen, Haus- und Familienpflege sowie pharmazeutisch-technische Assistenz. In den BFS kaufmännische Medienassistenz und Uhrmacher spielen junge Menschen mit einem Migrationshinweis kaum eine Rolle, wobei zu bedenken ist, dass die Bildungsgänge insgesamt sehr klein sind. Zu beachten ist, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ aufgrund der Datenverfügbarkeit enger gefasst ist als oftmals übliche Definitionen. Insofern ist davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte jeweils höher liegt.

Abb. D3.4-1: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis* in den Bildungsgängen der BFS-vq im Schuljahr 2010/11 (in %)



* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal Migrationshinweis © berichtet.

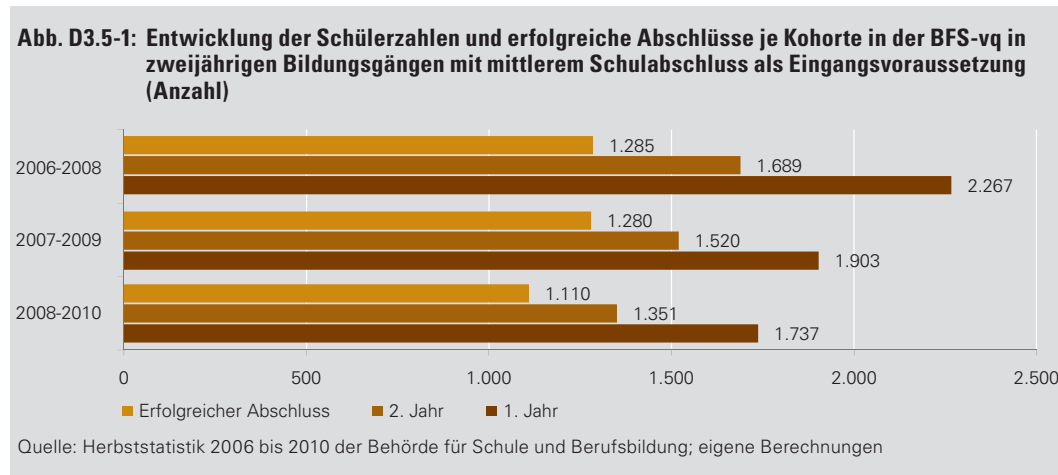
Erläuterung: Abkürzungen siehe Abb. D3.1-2 und D3.1-3

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

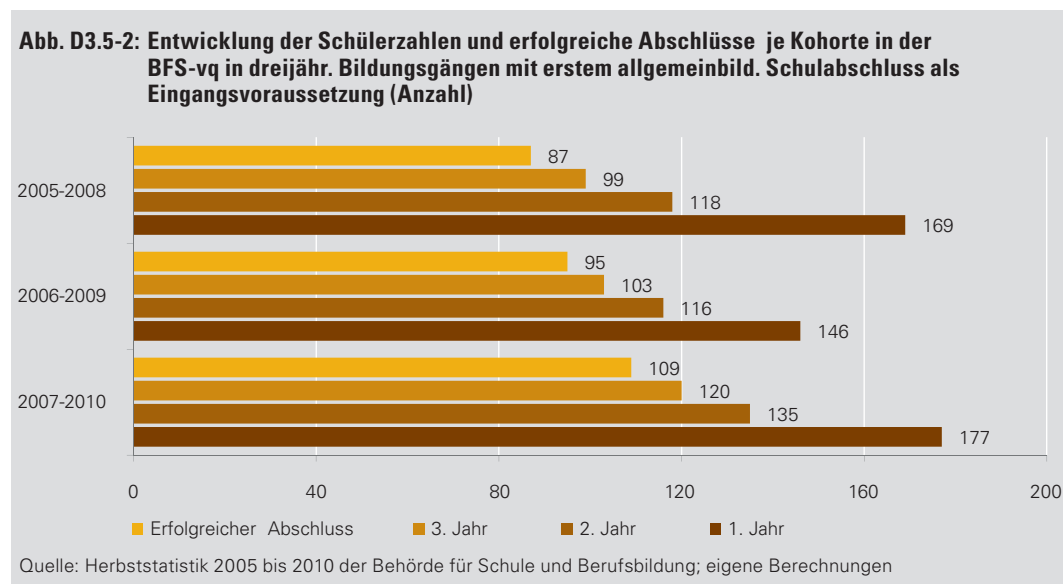
5 Abschlüsse in der BFS-vq

Gut ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler bricht die Ausbildung (meist schon nach dem Probehalbjahr) ab oder wechselt in eine andere Bildungsmaßnahme oder in die duale Berufsausbildung. Bei den zweijährigen Bildungsgängen² zeigt sich eine wechselhafte Erfolgsquote: 2008 waren es 57 Prozent, 2009 67 Prozent und 2010 64 Prozent (**Abb. D3.5-1**).

Die Abbruch- und Wechselquote liegt bei 25%



Bei den dreijährigen Bildungsgängen³ liegt die kohortenbezogene Erfolgsquote in den letzten beiden Jahrgängen bei über 60 Prozent (**Abb. D3.5-2**). Dabei ging der Anteil der Abschlüsse mit dem Äquivalent des mittleren Schulabschlusses („Realschulabschluss“) von 77 Prozent 2008 auf 43 Prozent 2010 zurück.



² BFS für Freizeitwirtschaft, kaufmännische Medienassistent, Screen Design, biologisch-techn. Assistent, chemisch-techn. Assistent, pharmazeutisch-techn. Assistent, kaufmännische Assistent, sozialpädagogische Assistent, Technisches Zeichnen, kaufm. Assistent Fremdsprachen, Technische Assistent für Informatik.

³ BFS für Haus- und Familienpflege, für Hauswirtschaft und für Uhrmacher.

D4

Berufliches Übergangssystem – teilqualifizierende Berufsfachschulen

Die teilqualifizierenden Berufsfachschulen (BFS-tq) vermitteln eine berufliche Grundbildung und Grundzüge einer beruflichen Ausbildung, ohne zu einem Berufsabschluss zu führen. Je nach Eingangsvoraussetzung (erster allgemeinbildender Schulabschluss oder mittlerer Schulabschluss) gelten folgende Vermittlungsziele:

- Eine breit angelegte berufliche Grundbildung, die fachrichtungsbezogen der Vorbereitung einer beruflichen Ausbildung dient und zu einem in seinen Berechtigungen dem mittleren Schulabschluss entsprechenden Abschluss führt (teilqualifizierende Berufsfachschule mit sieben Fachrichtungen, zweijährig, Eingangsvoraussetzung: erster allgemeinbildender Schulabschluss);
- Eine berufliche Grundbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung mit dem Ziel des Erwerbs des schulischen Teils der Fachhochschulreife (Höhere Handelsschule, zweijährig, Eingangsvoraussetzung: mittlerer Schulabschluss);
- Die Verbesserung der Voraussetzungen zur Aufnahme einer beruflichen Bildung (Berufsfachschule Handel und Industrie, einjährig, Eingangsvoraussetzung: mittlerer Schulabschluss sowie die schulische Nachqualifikation für Migrantinnen und Migranten, einjährig).

Im folgenden Text werden die teilqualifizierenden Berufsfachschulen mit der Zugangsberechtigung „erster allgemeinbildender Schulabschluss“ (vorher: Hauptschulabschluss) als „BFS-tq“ bezeichnet, die Bildungsgänge mit der Zugangsberechtigung „mittlerer Schulabschluss“ (vorher: Realschulabschluss) als „Höhere Handelsschule“, „Schulische Nachqualifikation für Migrantinnen und Migranten“ und „Berufsfachschule Handel und Industrie (BFS Hul)“.

1 Entwicklung der Schülerzahlen

Zu Beginn des Schuljahres 2010/11 waren in den Bildungsgängen aller teilqualifizierenden Berufsfachschulen 4.588 Schülerinnen und Schüler gemeldet, davon waren 2.405 Anfängerinnen und Anfänger. Die schülerstärksten Bildungsgänge sind die BFS-tq Wirtschaft und Verwaltung (1.406) und die Höhere Handelsschule (1.280), in ihnen befinden sich beinahe 60 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in dieser Schulform (**Abb. D4.1-1**).

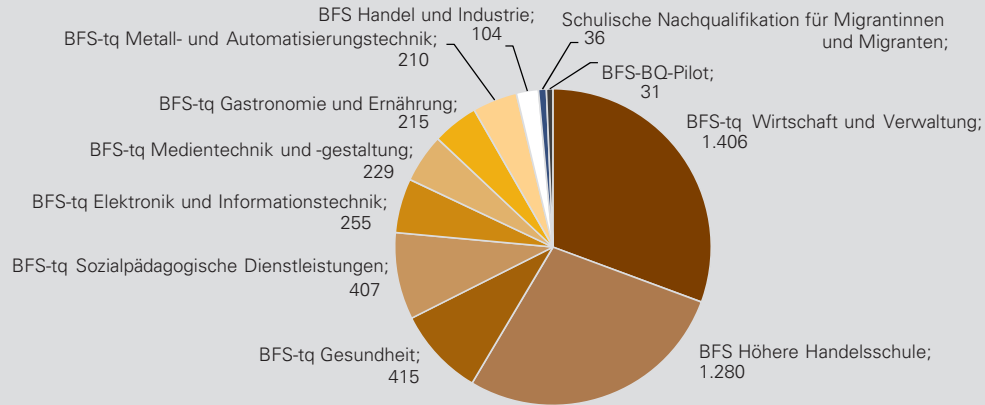
**60% aller Schüler
in der Höheren
Handelsschule und
der BFS-tq Wirtschaft
und Verwaltung**

1.1 BFS-tq

In allen sieben Fachrichtungen der BFS-tq sind die Schülerzahlen deutlich rückläufig, wobei die Rückgangsquoten in den einzelnen Bildungsgängen sehr unterschiedlich sind. (**Abb. D4.1-2**). Waren im September 2007 noch 3.943 Schülerinnen und Schüler in der BFS-tq, zählt die Herbststatistik 2010/11 nur noch 3.137, also etwa 20 Prozent weniger. Den stärksten Rückgang hat die BFS-tq Metall- und Automatisierungstechnik mit 41,2 Prozent erfahren, die BFS-tq Wirtschaft und Verwaltung ist mit knapp 10 Prozent Schwund am wenigsten betroffen.

**Deutliche Schüler-
rückgänge in der
BFS-tq**

Abb. D4.1-1: Schülerzahlen in den einzelnen Bildungsgängen der teilqualifizierenden Berufsfachschule im Schuljahr 2010/11



Erläuterung: Die BFS-tq „Berufsqualifikation (BQ)“ läuft im Schuljahr 2010/11 erstmalig als Pilot-Projekt

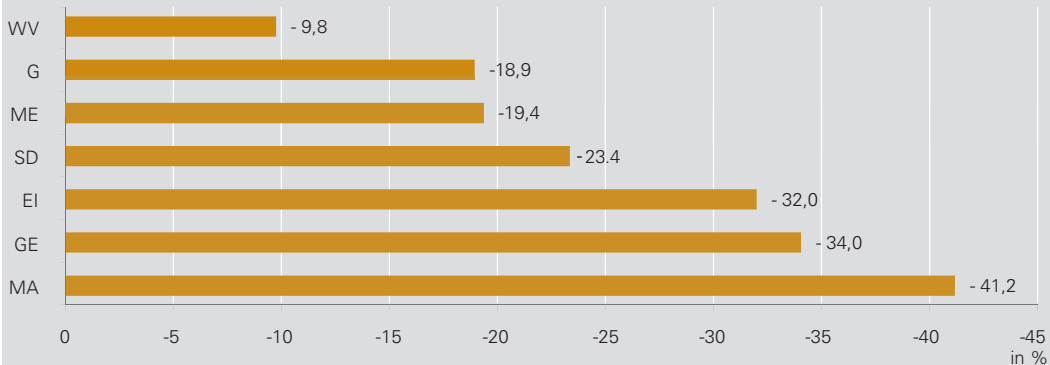
Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

Noch deutlicher schlägt sich diese Entwicklung bei den Anfängerzahlen nieder (**Abb. D4.1-3**). Im Vergleich mit 2007/08 sind die Anfängerzahlen bis 2010/11 um knapp 30 Prozent zurückgegangen.

1.2 Höhere Handelsschule

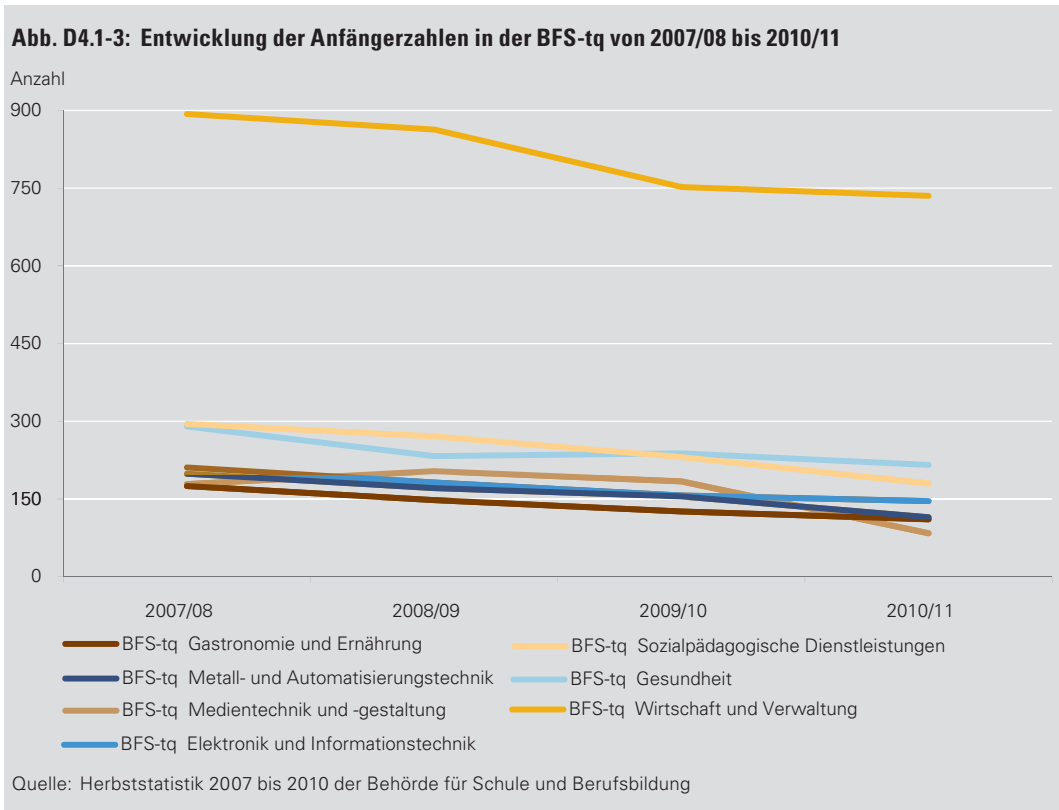
Der Rückgang der Schülerzahl in diesem Bildungsgang ist mit 6,9 Prozent (im Vergleich zu 2007) nicht ganz so stark wie in der BFS-tq. In den Jahren 2007/08 und 2008/09 betraf der Rückgang überwiegend Schülerinnen (**Abb. D4.1-4**).

Abb. D4.1-2: Abnahme der Schülerzahlen seit 2007/08 bis 2010/11 in den sieben Fachrichtungen der BFS-tq (in %)



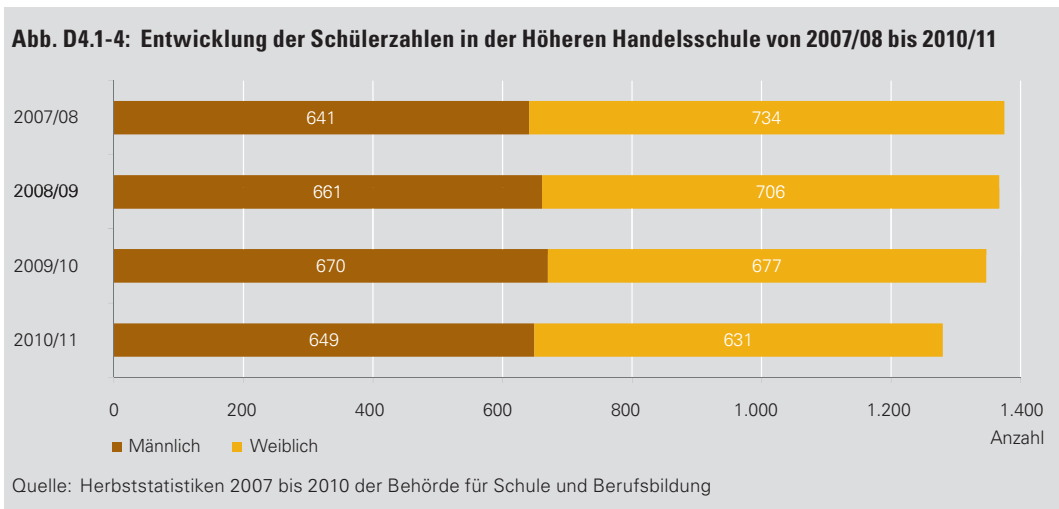
Erläuterung:
 WV = Wirtschaft und Verwaltung; G = Gesundheit; ME = Medientechnik und -gestaltung; SD = Sozialpädagogische Dienstleistungen; EI = Elektronik und Informationstechnik; GE = Gastronomie und Ernährung; MA = Metall- und Automatisierungstechnik

Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen



1.3 BFS Handel und Industrie und schulische Nachqualifikation für Migrantinnen und Migranten

Diese beiden, jeweils einjährig durchgeführten Bildungsgänge zeichnen sich durch eine geringe Teilnehmerzahl aus. Die BFS Handel und Industrie nahm von 134 Schülerinnen und Schülern (Schuljahr 2007/08) auf 104 im Schuljahr 2010/11 ab, in der Nachqualifikation für Migrantinnen und Migranten befinden sich in den letzten vier Jahren gleichbleibend zwischen 43 und 36 Schülerinnen und Schüler pro Jahrgang.



2 Geschlechterverteilung und Altersstruktur der Schülerschaft

In der BFS-tq zeigen sich erwartungsgemäß in Abhängigkeit von den Bildungsgängen ähnlich starke Unterschiede in der Verteilung der Geschlechter, wie sie auch im dualen System zu finden sind (vgl. **Abb. D4.2-1**). In den Fachrichtungen Sozialpädagogische Dienstleistungen und Gesundheit dominieren mit über 80 Prozent die jungen Frauen, in den Fachrichtungen Metall- und Automatisierungstechnik sowie Elektronik und Informationstechnik mit über 90 Prozent junge Männer. In der Höheren Handelsschule dagegen ist die Verteilung der Geschlechter mit geringen Schwankungen in den letzten vier Jahren ausgeglichen.

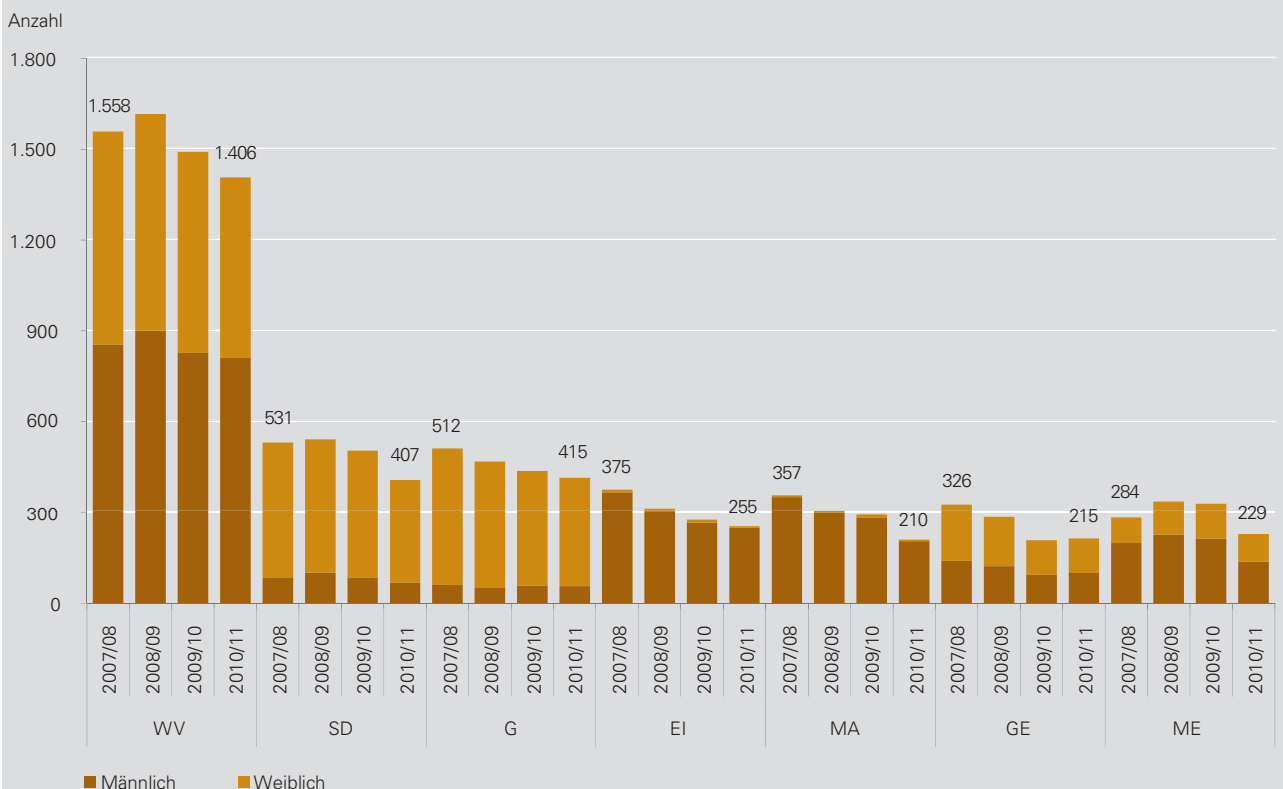
Hinsichtlich ihrer Altersstruktur ist die Schülerschaft der Höheren Handelsschule deutlich von der BFS-tq unterschiedlich: Während die Schülerinnen und Schüler in der BFS-tq in ihrer Gesamtheit ein durchschnittliches Alter von 17,5 Jahren (stabil im Zeitraum 2007 bis 2010) aufweisen, sind die Schülerinnen und Schüler der Höheren Handelsschule mit durchschnittlich 18,5 Jahren ein ganzes Jahr älter (**Abb. D4.2-2**). Das ist u. a. bedingt durch den Eintritt mit dem mittleren Schulabschluss: 2010/11 waren von 647 Anfängerinnen und Anfängern in der Höheren Handelsschule 25 Prozent 19 Jahre oder älter.

Starke Unterschiede in der Verteilung der Geschlechter in der BFS-tq

BFS-tq und Höhere Handelsschule unterscheiden sich in der Altersstruktur

**D
4**

Abb. D4.2-1: Entwicklung der Schülerzahlen von 2007/08 bis 2010/11 mit Differenzierung nach Geschlecht

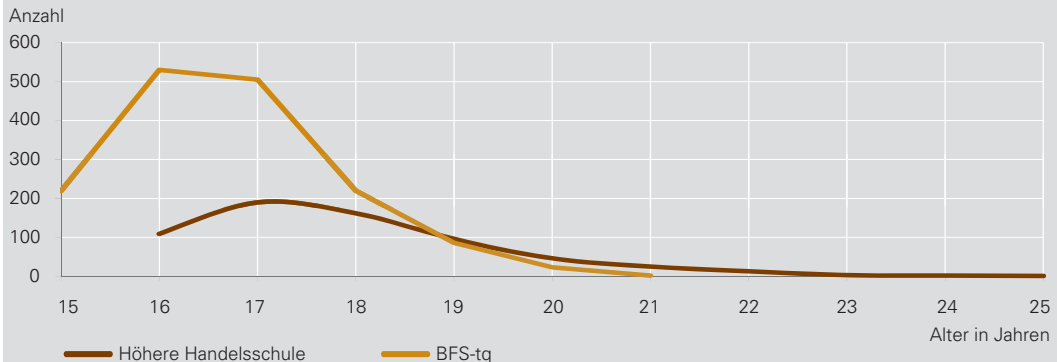


Erläuterung:

Angaben der Gesamtschülerschaft pro Bildungsgang für die Schuljahre 2007/08 und 2010/11 über den Balken.

WV = Wirtschaft und Verwaltung; G = Gesundheit; ME = Medientechnik und -gestaltung; SD = Sozialpädagogische Dienstleistungen; EI = Elektronik und Informationstechnik; GE = Gastronomie und Ernährung; MA = Metall- und Automatisierungstechnik

Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

Abb. D4.2-2: Altersstruktur der Schülerinnen und Schüler in der Höheren Handelsschule und in der BFS-tq im Schuljahr 2010/11

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

3 Schulische Rahmenbedingungen in der BFS-tq

Die zur Zulassung erforderliche Vorbildung ist für die teilqualifizierenden Berufsfachschulen in den entsprechenden allgemeinen Prüfungsordnungen klar geregelt: Für die Höhere Handelsschule ist der mittlere Schulabschluss, für die BFS-tq der erste allgemeinbildende Schulabschluss bindende Voraussetzung. Trotzdem befinden sich in der BFS-tq seit 2006 in jedem Jahrgang durchschnittlich 4 Prozent Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss. Eine weitere Aufnahmebedingung ist ein Notendurchschnitt von mindestens 3,3 in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch.

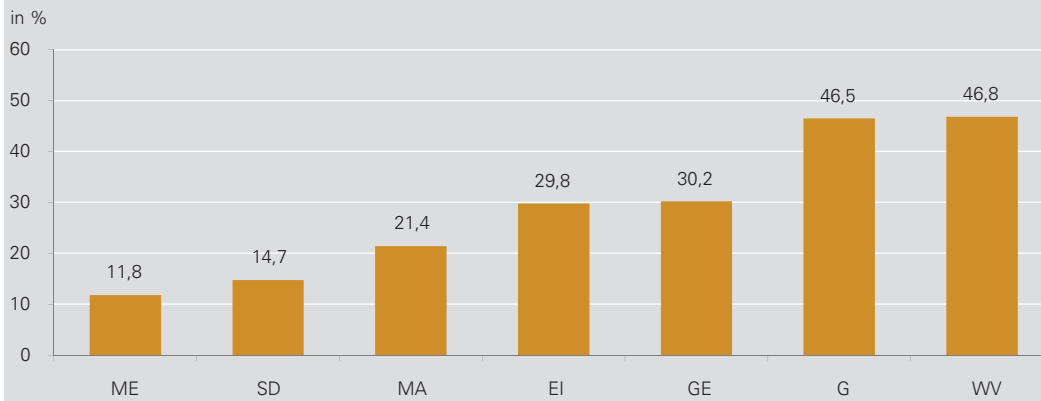
In der Höheren Handelsschule hat sich der Anteil derjenigen, die in einem anderen Land der Bundesrepublik als Hamburg ihren letzten allgemeinbildenden Schulabschluss gemacht haben, von 6,3 Prozent in 2007 auf 10,3 Prozent in 2010 erhöht. Mehr als die Hälfte dieser Schülerinnen und Schüler haben in Schleswig-Holstein die vorhergehende Schule absolviert.

In der BFS-tq bewegt sich der Anteil von Absolventen, die ihren Abschluss nicht in Hamburg erworben haben, im gleichen Zeitraum in der Größenordnung von fünf Prozent.

4 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis ©

**Hoher Anteil an
Schülern mit
Migrationshinweis in
der BFS-tq**

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit beträgt in der Höheren Handelsschule in den letzten vier Jahren gleichbleibend etwa 20 Prozent, unter Berücksichtigung der überwiegend gesprochenen Sprache und der Aussiedler lässt sich im Schuljahr 2010/11 in diesem Bildungsgang bei 64 Prozent aller Schülerinnen und Schüler ein Migrationshinweis erkennen. Zu beachten ist dabei, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ © aufgrund der Datenverfügbarkeit enger gefasst ist als oftmals übliche Definitionen. Insofern ist davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte jeweils höher liegt.

Abb. D4.4-1: Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis* in den Bildungsgängen der BFS-tq im Schuljahr 2010/11 (in %)

* Da in der Hamburger Schulstatistik Daten zum Geburtsland der Eltern nicht zuverlässig vorliegen, wird nur über das eng gefasste Merkmal Migrationshinweis (G) berichtet.

Erläuterung:
WV = Wirtschaft und Verwaltung; G = Gesundheit; ME = Medientechnik und -gestaltung; SD = Sozialpädagogische Dienstleistungen; EI = Elektronik und Informationstechnik; GE = Gastronomie und Ernährung; MA = Metall- und Automatisierungstechnik

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

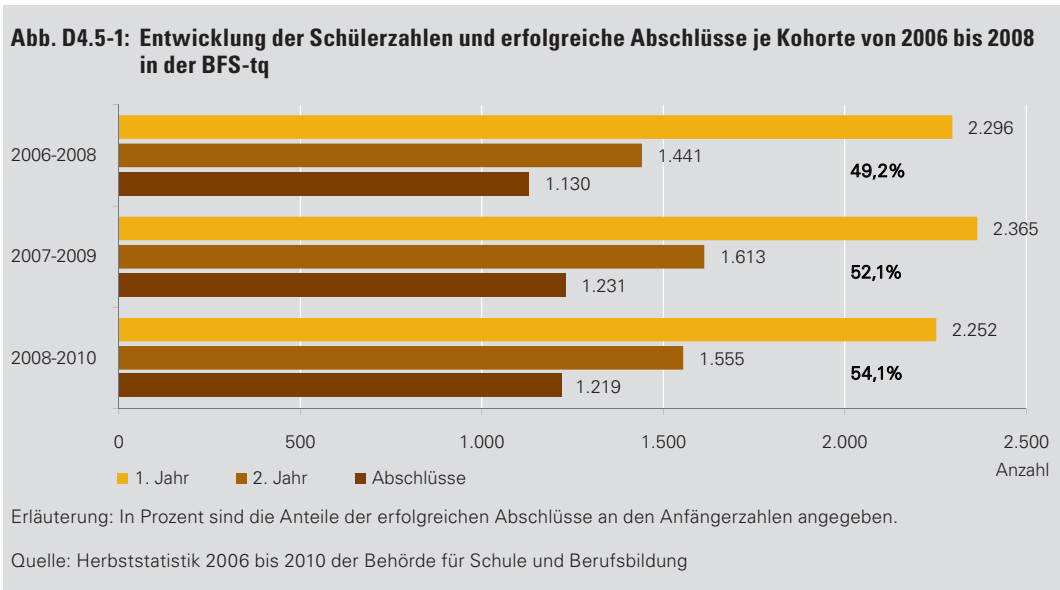
In der BFS-tq bewegt sich der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit in den letzten vier Jahren durchschnittlich bei 24 Prozent. Im Schuljahr 2010/11 ist er in der BFS-tq Medientechnik und -gestaltung mit 11,8 Prozent am niedrigsten und in der BFS-tq Wirtschaft und Verwaltung mit 30,4 Prozent am höchsten. Auch mit Blick auf das Merkmal Migrationshinweis als Kombination aus den o. g. drei Merkmalen sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis in den verschiedenen Bildungsgängen sehr unterschiedlich (**Abb. D4.4-1**). In der BFS-tq Wirtschaft und Verwaltung und in der BFS-tq Gesundheit sind sie am höchsten, in der BFS-tq Medientechnik und -gestaltung am geringsten.

5 Abschlüsse in der BFS-tq und in der Höheren Handelsschule

Die Reform der teilqualifizierenden Berufsfachschule hat u. a. zu einer Verringerung der Abbruchquoten geführt. Auch die Zahl der Abbrüche im Probehalbjahr hat sich leicht verringert: Nach Eintritt in den Bildungsgang haben in den Kohorten 2007 bis 2009 und 2008 bis 2010 circa 31 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Ausbildung entweder verlassen oder sind als Wiederholer ein Jahr zurückgegangen, in der Kohorte 2006 bis 2008 waren es noch 37 Prozent. In der ersten Kohorte nach der Reform erreichten 49 Prozent der Starter einen mittleren Schulabschluss. In der dritten Kohorte (Start: August 2008) waren es bereits 54 Prozent, die den Abschluss erreicht, und 9 Prozent, die die abschließende Prüfung nicht bestanden haben, insgesamt also 63 Prozent, die die Schule bis zur Abschlussprüfung durchlaufen haben (**Abb. D4.5-1**).

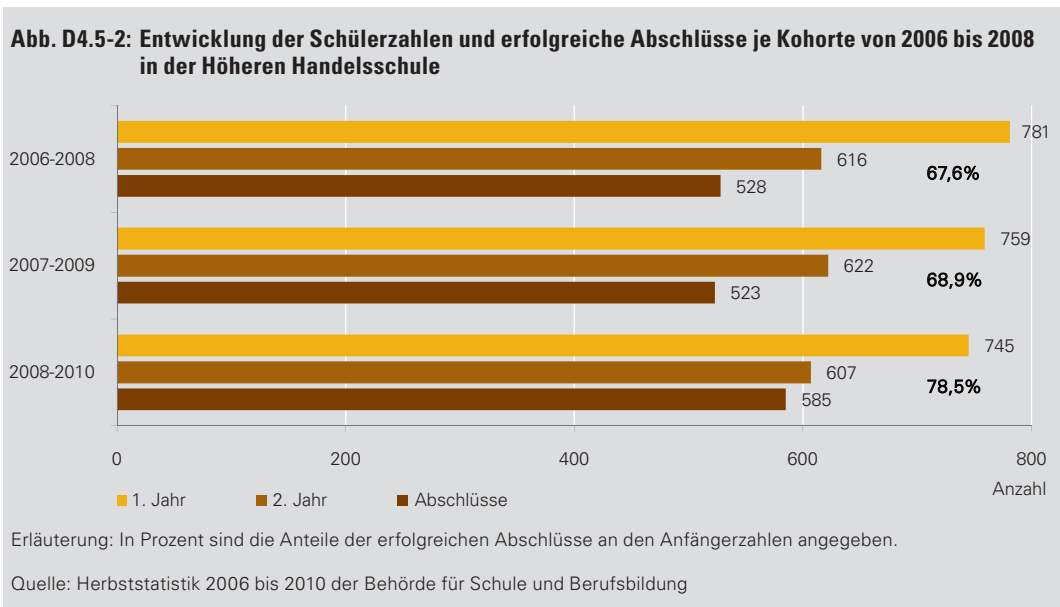
Gut 50% erreichen das Ausbildungsziel in der BFS-tq

D
4



Erfolgsquote in der Höheren Handelsschule liegt bei 78,5%

In der Höheren Handelsschule liegt der Anteil der Abbrecher und Wiederholer nach dem ersten Ausbildungsjahr zwischen 18 und 21 Prozent, die Erfolgsquote ist mit zuletzt 78,5 Prozent (2010) deutlich höher als in der BFS-tq mit 54 Prozent (Abb. D4.5-2). In der Höheren Handelsschule hat es bei den erfolgreichen Abschlüssen im Vergleich zu 2008 eine Steigerung um mehr als 10 Prozent gegeben.



D5

Berufliches Übergangssystem – Berufsvorbereitungsschule

Rechtlich setzt eine duale Berufsausbildung keinen Schulabschluss voraus. Tatsächlich ist es für Jugendliche ohne Schulabschluss deutlich schwieriger, einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb abzuschließen. Die Berufsvorbereitungsschule (BVS) ist eine Schulform, die sich vor allem an eben solche schulpflichtigen Jugendlichen richtet, die keinen Ausbildungsplatz bekommen haben. Ihr Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler durch den Erwerb entsprechender Kompetenzen und Abschlüsse darin zu unterstützen, erfolgreich in die Berufsausbildung, in die Arbeitswelt oder in eine weiterführende Schule zu wechseln.

Bis zum Schuljahr 2010/11 gab es in der BVS eine Reihe von Maßnahmen und Bildungsgängen in staatlichen berufsbildenden Schulen, über die nachfolgend berichtet wird. Die Anfang Januar 2011 vom Hamburger Senat konkretisierten Maßnahmen zur Reform des „Übergangssystems Schule-Beruf“ sehen eine grundlegende Umstrukturierung der Berufsvorbereitungsschule mit Beginn des Schuljahres 2011/12 dahin-

Tab. D5.1-1: Angebote in der Berufsvorbereitungsschule

Vollzeitformen	
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) Dauer: 1 Jahr	Insbesondere für schulpflichtige Jugendliche ohne ersten allgemeinbildenden Schulabschluss. Am Ende des ersten Jahres kann der BVS-Abschluss erreicht werden, der in seinen Berechtigungen dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss entspricht.
Ausbildungsvorbereitungsjahr (AVJ) Dauer: maximal 1 Jahr	Für schulpflichtige Schülerinnen und Schüler mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss (aber einem Notendurchschnitt in Deutsch/Mathematik/Englisch schlechter als 3,3), die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben. Ziel ist, die Jugendlichen möglichst schnell in eine duale Ausbildung zu bringen.
Ausbildungsvorbereitung (AV -Pilot, seit 2010/11 in Erprobung) Dauer: 2 Jahre	Insbesondere für schulpflichtige Schülerinnen und Schüler ohne oder mit einem Schulabschluss, aber ohne erlangte Ausbildungsreife. Die Ausbildungsvorbereitung ist als Ganztagsangebot konzipiert, ihre Lernorganisation orientiert sich curricular weitgehend an den Rahmenbedingungen einer Ausbildung. Um das Lernen im Betrieb zu unterstützen und mit dem Lernen in der Schule zu verbinden, erfolgt eine Begleitung durch AV-Begleiterinnen bzw. -Begleiter.
Vorbereitungsjahr für Migrantinnen und Migranten (VJ-M) Dauer: 2 Jahre	Für zugewanderte berufsschulpflichtige Jugendliche ohne hinreichende Deutschkenntnisse, die keinen gesicherten Aufenthaltsstatus haben. Die Ziele, Inhalte und Abschlüsse entsprechen dem BVJ-M.
Teilzeitformen	
Qualifizierung und Arbeit für Schulabgängerinnen und Schulabgänger (QuAS) Dauer: 10 bis 11 Monate	Das QuAS-Programm ist eine Kombination von Arbeit und Lernen und gibt noch nicht ausbildungsfähigen Hamburger Jugendlichen die Möglichkeit, verstärkt betriebliche Berufserfahrung zu sammeln. Ziel ist, die in QuAS aufgenommenen Schulabgängerinnen und Schulabgänger möglichst schnell in eine Ausbildung oder auf einen festen (sozialversicherungspflichtigen) Arbeitsplatz zu vermitteln.
Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Agentur für Arbeit (BvB) Dauer: 10 bis 12 Monate	Qualifizierungsmöglichkeit für Jugendliche, für die mittelbar nach der Schulentlassung eine Berufsbildung nicht möglich ist. Der Schwerpunkt liegt auf der Vorbereitung auf ein Ausbildungsverhältnis.
Einstiegsqualifizierung (EQ) Dauer: 6 bis 12 Monate	Die EQ ist ein von der Agentur für Arbeit finanziertes betriebliches Langzeitpraktikum, das mindestens sechs und höchstens zwölf Monate dauert und ebenfalls einer besseren Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung dient. Schulpflichtige Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden in Teilzeitform beschult.

Quelle: Hamburger Institut für Berufliche Bildung

gehend vor, dass mit flächendeckender Einführung der sogenannten Ausbildungsvorbereitung (AV) viele der Maßnahmen, über die hier noch berichtet wird, ersetzt werden.¹ Ein weiterer integraler Bestandteil des neustrukturierten Übergangssystems sind Produktionsschulen (PS). Sie sind Alternativen zur Ausbildungsvorbereitung an berufsbildenden Schulen. Sie werden von Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft betrieben und sind ein die Erfüllung der Schulpflicht an Berufsvorbereitungsschulen ersetzendes Angebot. Ihr Ziel ist, durch praktisches Lernen in Produktion und Dienstleistung einen Zugang zu Ausbildung und Beschäftigung zu erhalten.

Tabelle D5.1-1 gibt einen Überblick über die bisherigen verschiedenen Angebote in der Berufsvorbereitungsschule. Man unterscheidet grundsätzlich Voll- und Teilzeitangebote. Die meisten konzentrieren sich darauf, die Ausbildungsreife der Jugendlichen zu verbessern. Es gibt jedoch auch Angebote, die sich speziell an Jugendliche richten, die keine oder nur geringe Deutschkenntnisse haben.

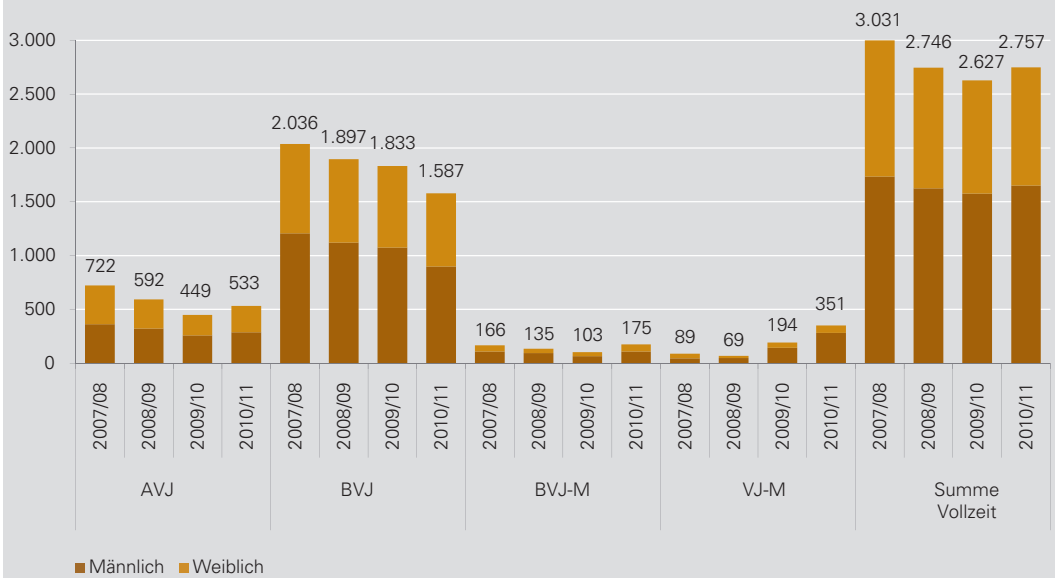
1 Schülerinnen und Schüler in der Berufsvorbereitungsschule

3.677 Schüler in der BVS

Angebote der Berufsvorbereitungsschule (BVS) werden 2010/11 in 41 Hamburger berufsbildenden Schulen durchgeführt. Dabei wurden 2009/10 3.676 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, im Schuljahr 2010/11 sind es 3.677.

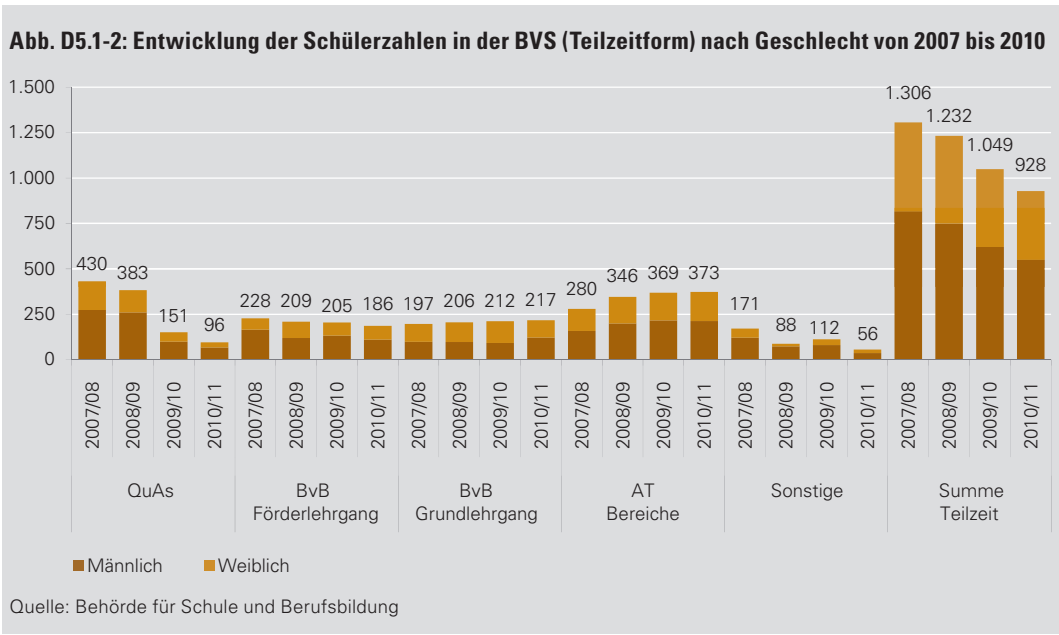
In den schulischen Vollzeitformen der BVS waren die Teilnehmerzahlen seit 2007 rückläufig, sind aber im Schuljahr 2010/11 aufgrund des starken Anstiegs im BVJ-M und VJ-M und eines leichten Anstiegs im AVJ wieder auf 2.757 gestiegen (**Abb. D5.1-1**). In verschiedenen Teilzeitformen wurden im Schuljahr 2010/11 920

Abb. D5.1-1: Entwicklung der Schülerzahlen in der BVS (Vollzeitform) nach Geschlecht von 2007 bis 2010



Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

¹ Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2011). Drucksache 19/8472. Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg. Verfügbar unter: <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/> [21.06.2011].



Schülerinnen und Schüler unterrichtet, in acht Produktionsschulen standen 2010/11 374 Plätze zur Verfügung.

In den schulischen Teilzeitformen der BVS sind die Teilnehmerzahlen in der Gesamtsumme seit 2007 um 12 Prozent gesunken (Abb. D5.1-2). Zunahmen hat es lediglich in der Einstiegsqualifizierung Jugendlicher mit ausbildungsvorbereitenden Praktika (AT-Bereiche) gegeben.

Stark rückläufige Teilnehmerzahlen in den Teilzeitformen der BVS

Das Alter der Schülerinnen und Schüler in der BVS Vollzeitform liegt im Durchschnitt der letzten vier Jahre bei 16,5 Jahren. Demgegenüber werden in den Teilzeitformen sehr unterschiedlich alte Schülerinnen und Schüler beschult: Während in den Berufsvorbereitungseinrichtungen mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss und im QUAS das Durchschnittsalter wie bei den Vollzeitformen zwischen 16 und 17 Jahren liegt, werden in den anderen Bildungsgängen teilweise erheblich ältere junge Menschen unterrichtet (Tab. D5.1-2). Die ältesten Schülerinnen und Schüler befinden sich in den meist drei Jahre dauerenden Formen des Arbeitstrainings für behinderte junge Menschen und im Berufsvorbereitungslehrgang für junge Strafgefangene.

Tab. D5.1-2: Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler in der BVS (Teilzeitform)

Ausbildungsgang	2009/10			2010/11		
	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt
Berufsvorbereitungseinrichtungen Hauptschulabschluss	16,5	17,3	16,8	16,0	17,0	16,3
Berufsvorbereitungslehrgang für Schüler in Haftanstalten	21,7	-	21,7	22,6	-	22,6
Einstiegsqualifizierung Jugendlicher/Ausbildungsvorbereitende Praktika	16,5	18,7	17,4	17,0	18,8	18,0
Förderlehrgang des Arbeitsamtes/BV-Einrichtungen	18,5	19,0	18,7	18,6	18,9	18,7
Grundlehrgang des Arbeitsamtes/BV-Einrichtungen	18,2	17,6	17,9	17,9	18,7	18,3
QUAS-B Teilzeit-BVJ mit Praktikantenvertrag	16,6	16,4	16,5	16,5	16,5	16,5
Schüler aus AT-Bereichen	24,1	26,1	24,9	23,0	23,8	23,4
Ergebnis insgesamt	19,9	20,5	20,1	19,7	20,5	20,0

Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

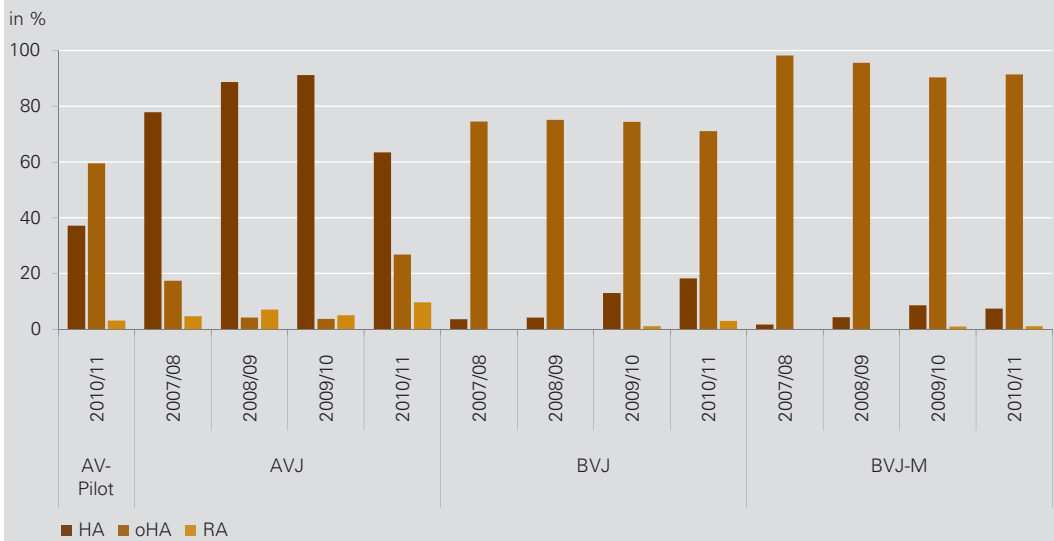
2 Vorbildung

Im BVJ haben 74% der Teilnehmer keinen Schulabschluss

Hinsichtlich ihrer Vorbildung dominieren bei den Vollzeitbildungsgängen im AVJ Schülerinnen und Schüler mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss (60% bis 90%). Im BVJ dominieren hingegen Teilnehmer ohne Schulabschluss mit durchschnittlich 74 Prozent, im BVJ-M sind es sogar durchschnittlich 94 Prozent. Allerdings gibt es einige beachtenswerte Entwicklungen: Im AVJ sind in 2010/11 sowohl die

D
5

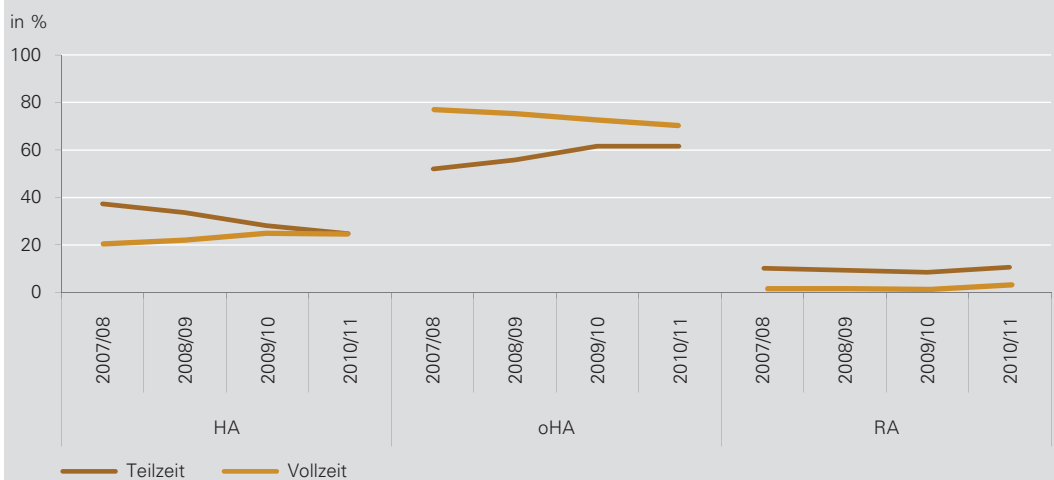
Abb. D5.2-1: Vorbildung in den teilnehmerstärksten Bildungsgängen der BVS (Vollzeit)



Erläuterung:
HA = mit den Berechtigungen eines ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses; oHA = ohne Schulabschluss; RA = mit den Berechtigungen eines mittleren Schulabschlusses

Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Abb. D5.2-2: Vorbildung in der Berufsvorbereitungsschule (Vollzeit/Teilzeit)



Erläuterung:
HA = mit den Berechtigungen eines ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses; oHA = ohne Schulabschluss; RA = mit den Berechtigungen eines mittleren Schulabschlusses

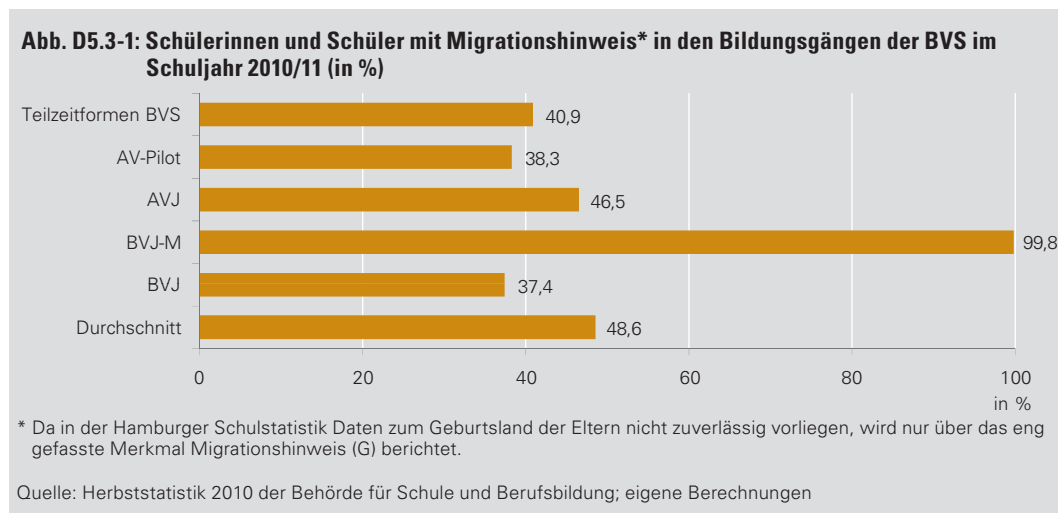
Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss als auch die mit mittlerem Schulabschluss verhältnismäßig stark angestiegen. Im BVJ stiegen die Zahlen der Teilnehmer mit erstem allgemeinbildendem sowie mittlerem Schulabschluss bei gleichzeitigem Rückgang der Teilnehmer ohne Schulabschluss (**Abb. D5.2-1**).

Im Teilzeitbereich sieht die Zusammensetzung der Schülerschaft anders aus: Der Anteil von jungen Menschen mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss ist in den letzten vier Jahren von 37 auf 25 Prozent zurückgegangen, der von Schülerinnen und Schülern ohne ersten allgemeinbildenden Schulabschluss von 37 auf 62 Prozent gestiegen (**Abb. D5.2-2**).

3 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis ©

Im Schuljahr 2010/11 AVJ liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit bei 31,4 Prozent, im BVJ bei 23,3 Prozent. Das AVJ besuchen zu 30,0 Prozent Schülerinnen und Schüler, die nicht überwiegend Deutsch sprechen. Im BVJ (ohne BVJ-M) beträgt diese Gruppe knapp 32,1 Prozent (**Abb. D5.3-1**). Im BVJ-M befinden sich mehrheitlich ausländische Schülerinnen und Schüler. Insgesamt haben 52,8 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Vollzeitformen der BVS einen Migrationshinweis. In den Teilzeit-Bildungsgängen der BVS war dagegen im Schuljahr 2010/11 der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis mit 40,9 Prozent noch deutlich geringer als bei den Vollzeitformen. Zu beachten ist dabei, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ © aufgrund der Datenverfügbarkeit enger gefasst ist als oftmals übliche Definitionen. Insofern ist davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte jeweils höher liegt.



Knapp 50 % der Schüler in den Bildungsgängen der BVS haben einen Migrationshinweis

4 Abschlüsse in der BVS

Den unterschiedlichen Zielsetzungen der verschiedenen Bildungsgänge in der BVS entsprechend bedeutet die erfolgreiche Teilnahme an der BVS:

- für das AVJ: Vermittlung in eine duale Ausbildung oder in eine weiterführende Bildungsmaßnahme;

- für das BVJ, BVJ-M und VJ-M: Erwerb eines Abschlusszeugnisses, möglichst mit dem Erwerb der Berechtigungen eines ersten allgemeinbildenden oder eines mittleren Schulabschlusses.

AVJ und andere BVS-Bildungsgänge sind so organisiert, dass während eines laufenden Schuljahres Schülerinnen und Schüler hinzukommen oder ausscheiden. Daher ist die Gesamtschülerzahl für ein durchlaufenes Schuljahr höher als die zum Stichtag der Herbsthebung erfasste. Für das gesamte Schuljahr 2009/10 ergibt sich im AVJ als Bilanz, dass rund 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler den Übergang entweder in eine Ausbildung oder in eine weiterführende Schule oder schulische Maßnahme geschafft haben (**Tab. D5.4-1**).

Tab. D5.4-1: Verbleib der Schülerinnen und Schüler im AVJ

Gesamtteilnehmerzahl im Schuljahr 2009/10	616	in %
Wechsel in eine duale Ausbildung	185	30,0
Wechsel in eine alternative Maßnahme (z. B. BVJ)	70	11,4
Wechsel in weiterführende Schule	57	9,3
Abbruch und Arbeitslosigkeit	26	4,2
Abbruch und Erwerbstätigkeit (Jobben)	23	3,7
Abbruch mit anschl. Praktikum	10	1,6
Abbruch und Wehr- oder Ersatzdienst, soziales Jahr	4	0,6
Weiterer Verbleib ungeklärt bzw. nicht zu ermitteln	241	39,1

Quelle: Absolventenstatistik der Behörde für Schule und Berufsbildung 2009/2010

Tabelle D5.4-2 macht deutlich, dass insbesondere in den Teilzeitbildungsgängen die Zahl der Abgänge ohne Abschlusszeugnis sehr hoch ist: In 2009/10 verließen 841 Schülerinnen und Schüler die BVS ohne Abschluss. Zu beachten ist dabei, dass es auch „positive“ Abgänge, wie z. B. den kurzfristigen Wechsel in eine duale Ausbildung gibt. Demgegenüber gab es im selben Zeitraum nur 274 Absolventen, von denen wiederum nur 30 (11 %) zusätzlich einen ersten allgemeinen Schulabschluss erworben haben. Bei den Vollzeitbildungsgängen der BVS verließen im selben Zeitraum 1.446 Schülerinnen und Schüler den Bildungsgang ohne Abschluss, während es 1.048 Absolventen gab, von denen 397 einen ersten allgemeinbildenden und 9 einen mittleren Schulabschluss erworben haben (zusammen 39 %).

Tab. D5.4-2: Abgänger ohne erworbenen Abschluss und Absolventen aus der Berufsvorbereitungsschule, Schuljahr 2009/10

	Abgänger (ohne erworbenen Abschluss)*	Absolventen (mit Abschlusszeugnis)	Davon	
			HA	RA
Vollzeit	1.446	1.048	397	9
Teilzeit	841	274	30	-

* Da die Abgänger aus mehreren Ausbildungsjahren summiert werden, können Abgänger- und Absolventenzahlen nicht direkt aufeinander bezogen werden.

Erläuterung:

HA = mit den Berechtigungen eines ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses; RA = mit den Berechtigungen eines mittleren Schulabschlusses

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung, Absolventenstatistik 2009/10

D6

Bildungsgänge zur Hochschulreife – Fachoberschule und berufliches Gymnasium

Die Fachoberschule (FOS) ist eine einjährige berufsbildende Schule. Sie führt nach Berufsausbildung oder Berufstätigkeit zur Fachhochschulreife. Die Ausbildung besteht aus Vollzeitunterricht und schließt mit der Abschlussprüfung ab. An einigen Schulen wird der Unterricht auch in Abendform angeboten. In der Fachoberschule haben die Jugendlichen die Wahl zwischen sechs Fachbereichen mit zwölf Fachrichtungen. Mit dem erfolgreichen Abschluss dieser Schule wird die Fachhochschulreife erworben.

Berufliche Gymnasien (BerGy) werden in Hamburg mit drei Fachrichtungen angeboten: Pädagogik und Psychologie (seit Schuljahr 2008/09), Technik sowie Wirtschaft. Sie führen in einem dreijährigen Bildungsgang (einjährige Vorstufe sowie darauf aufbauend eine zweijährige Studienstufe) zur allgemeinen Hochschulreife.

1 Entwicklung der Schülerzahlen

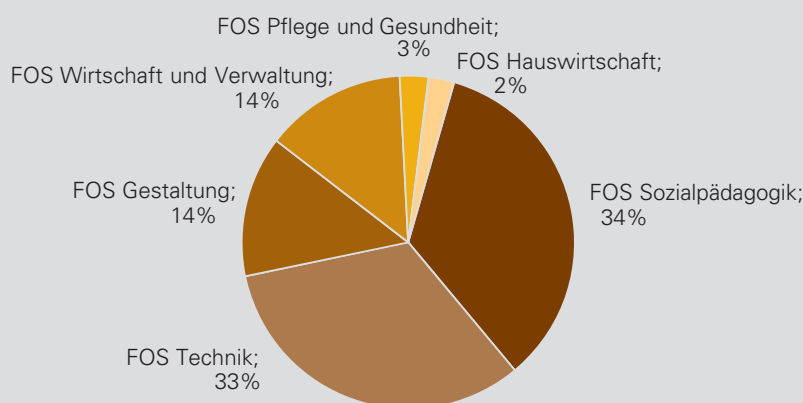
Der schülerstärkste Fachbereich in der FOS ist seit 2007 die FOS Sozialpädagogik, dicht gefolgt von der FOS Technik, die allerdings in fünf unterschiedlich stark besetzte Fachrichtungen unterteilt ist (**Abb. D6.1-1**). **Tabelle D6.1-Anhang** gibt eine Übersicht über die einzelnen Fachbereiche und Fachrichtungen und die Entwicklung der Schülerzahlen in der FOS seit 2007. Deutliche Zuwächse lassen sich u. a. in den Fachbereichen Sozialpädagogik und Wirtschaft erkennen, was auch durch die Entwicklung der Neuanmeldungen (vgl. **Abb. D6.1-4**) unterstrichen wird.

In den beruflichen Gymnasien gibt es seit 2008 drei Fachrichtungen, von denen im Schuljahr 2010/11 der Bildungsgang Wirtschaft mit 75 Prozent aller Schülerinnen und Schüler (2.199) wie auch in den vorhergehenden Jahren der stärkste ist, gefolgt vom Bildungsgang Technik (409 bzw. 14%) und dem Bildungsgang Pädagogik und Psychologie (320 bzw. 11%). Im Schuljahr 2009/10 befanden sich in allen Schulen des beruflichen Gymnasiums insgesamt 2.966 Schülerinnen und Schüler, 2010/11 sind es 2.928.

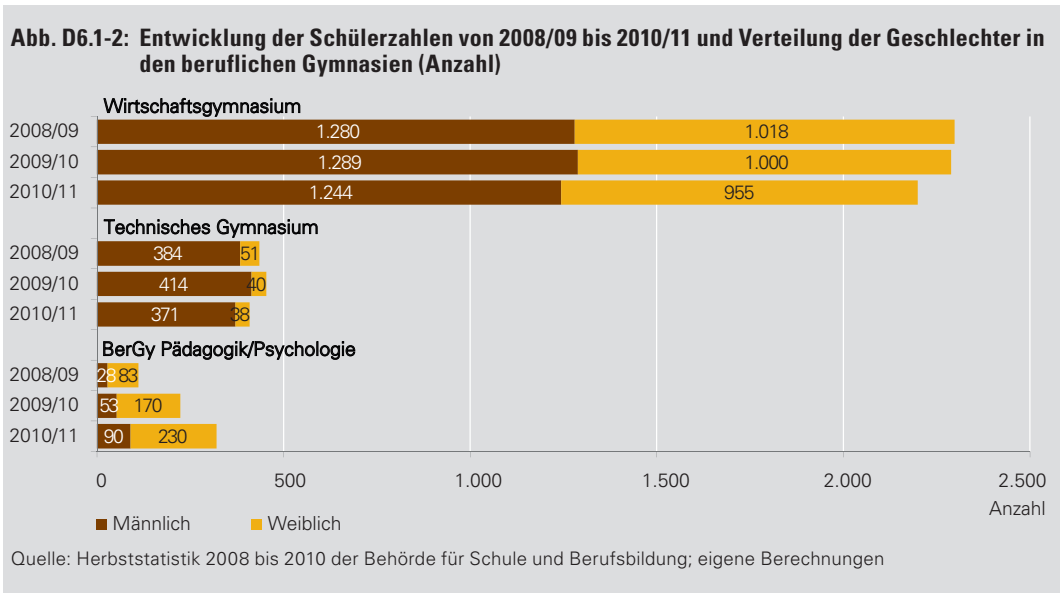
**Die schülerstärksten
Fachbereiche der
FOS sind Sozial-
pädagogik und
Technik**

**In den beruflichen
Gymnasien ist die
Fachrichtung
Wirtschaft am
stärksten**

Abb. D6.1-1: Anteile der einzelnen Fachbereiche der FOS im Schuljahr 2010/11 (in %)



Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

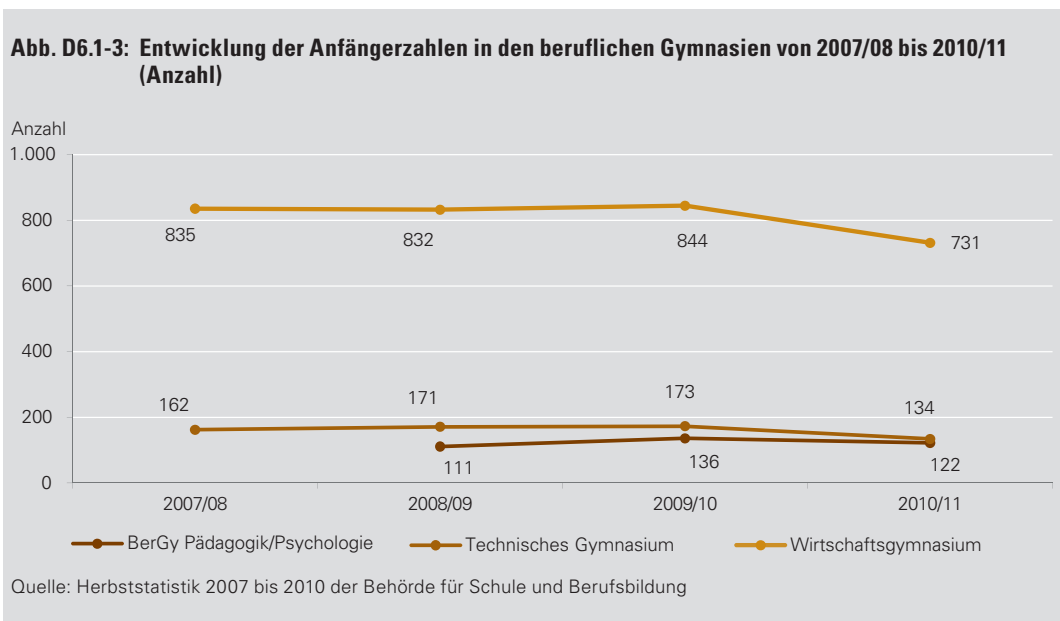


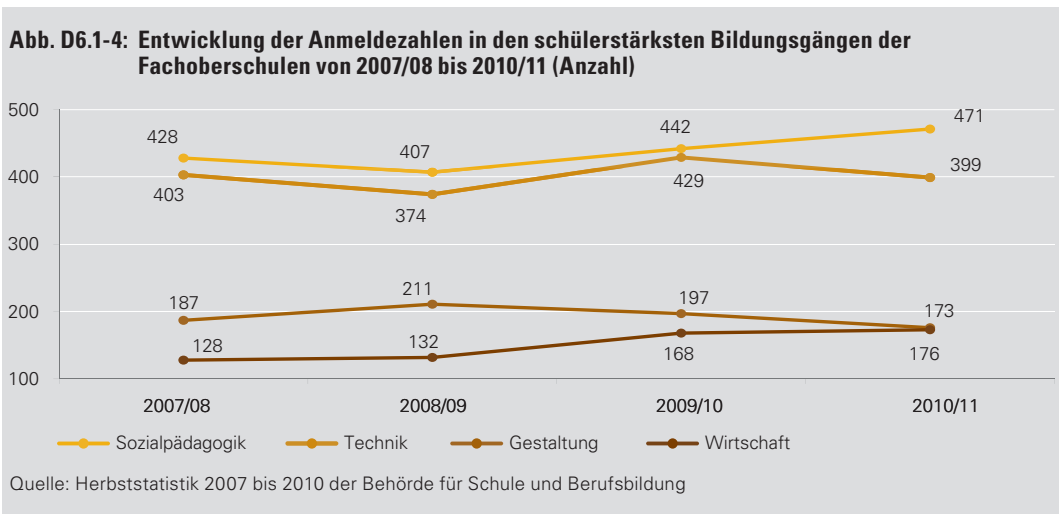
Die Entwicklung der Schülerzahlen (**Abb. D6.1-2**) zeigt in den Bildungsgängen Wirtschaft und Technik Rückgänge, während der Bildungsgang Pädagogik/Psychologie durch die aufwachsenden Jahrgänge seit seiner Gründung 2008 ein verhältnismäßig starkes Wachstum aufweist.

Es wird deutlich, dass die Verteilung der Geschlechter im Wirtschaftsgymnasium weitgehend ausgeglichen ist, während im Technischen Gymnasium mit etwa 90 Prozent junge Männer, im Bildungsgang Pädagogik/Psychologie mit knapp 75 Prozent junge Frauen dominieren.

Insgesamt sind in allen drei Formen der beruflichen Gymnasien die Neuanmeldungen, nachdem sie in den vorhergehenden Jahren mehr oder weniger konstant gewesen sind, zurückgegangen, am stärksten im technischen Gymnasium um 22,5 Prozent im Vergleich zum Vorjahr (**Abb. D6.1-3**).

Rückgang der Anmeldezahlen im beruflichen Gymnasium





In der FOS zeigt sich bezüglich der Neuanmeldungen ein steigender Trend in den Fachbereichen Sozialpädagogik und Wirtschaft. Der Fachbereich Technik zeigt bei erheblichen jährlichen Schwankungen eine insgesamt ausgeglichene Tendenz bei den Neuanmeldungen (**Abb. D.6.1-4**).

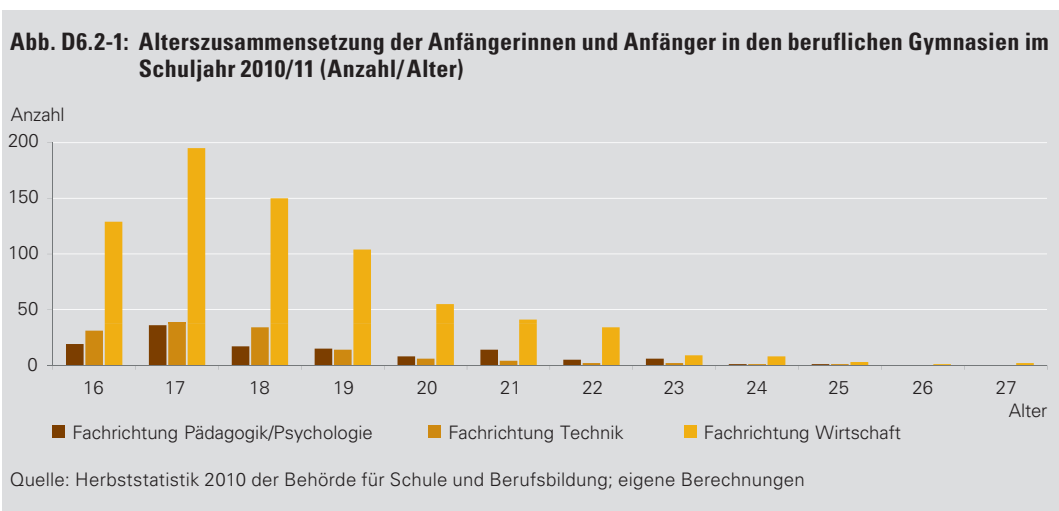
In der FOS steigender Trend bei Neuanmeldungen in Sozialpädagogik und Wirtschaft

2 Altersstruktur

Das durchschnittliche Alter in der FOS schwankt im Schuljahr 2010/11 je nach Fachrichtung zwischen 21,6 Jahren (Gestaltung) und 22,9 Jahren (Sozialpädagogik) und liegt im Durchschnitt bei 22,6 Jahren. Da es sich um einen einjährigen Bildungsgang handelt, entspricht das Alter der Anfängerinnen und Anfänger dem genannten Durchschnittsalter.

Relativ hohes Durchschnittsalter in der Fachoberschule

Das Durchschnittsalter aller Schülerinnen und Schüler in den beruflichen Gymnasien beträgt im Durchschnitt der letzten vier Jahre gleichbleibend 19,4 Jahre. Dieser Altersunterschied wird auch bei den Anfängern deutlich: Im Technischen Gymnasium sind 22,4 Prozent älter als 18 Jahre, im Wirtschaftsgymnasium 35,2 Prozent und im Fachbereich Pädagogik/Psychologie 41 Prozent (**Abb. D6.2-1**).



3 Vorbildung

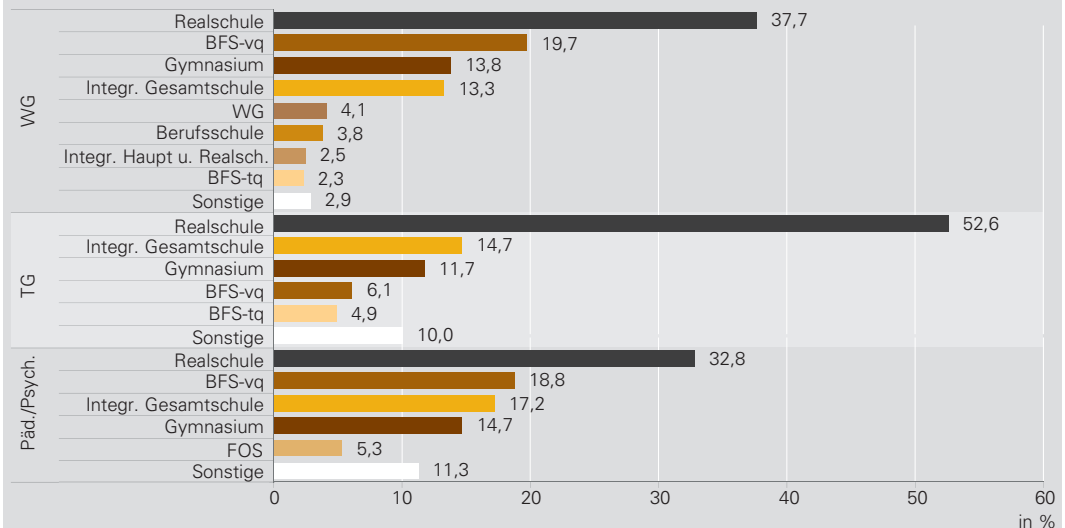
Gut zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler beginnen die FOS mit einem mittleren Schulabschluss, der in einer allgemeinbildenden Schule erworben wurde. Das letzte Drittel sind Schülerinnen und Schüler, die die Berechtigungen des mittleren Schulabschlusses mit ihrer Abschlussprüfung in der Berufsschule erworben haben. Im beruflichen Gymnasium bringen knapp 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen mittleren Schulabschluss aus einer allgemeinbildenden Schule mit, der Rest hat diese Berechtigungen mit dem Abschluss einer dualen Ausbildung erworben oder hat bereits die Fachhochschulreife.

Betrachtet man alle Schülerinnen und Schüler der beruflichen Gymnasien der letzten vier Jahre, dann kommen 41,5 Prozent Schülerinnen und Schüler aus Realschulen, rund 21 Prozent aus Berufsfachschulen (voll- und teilqualifizierend) sowie jeweils gut 13 Prozent aus einem Gymnasium oder einer integrierten Gesamtschule in das berufliche Gymnasium.

Den überwiegenden Anteil der Anfänger im beruflichen Gymnasium stellen Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss aus den Realschulen und den integrierten Gesamtschulen Hamburgs (**Abb. D6.3-1**). Andere Schulformen haben je nach Fachrichtung unterschiedliche Anteile: Annähernd 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler kommen sowohl beim Bildungsgang Pädagogik/Psychologie als auch im Wirtschaftsgymnasium zum größten Teil aus vollqualifizierenden und zu einem geringeren Teil aus teilqualifizierenden Berufsfachschulen.

**D
6** Rund 20% der Schülerschaft in den beruflichen Gymnasien kommen aus einer Berufsfachschule

Abb. D6.3-1: Schulische Herkunft der Anfängerinnen und Anfänger des beruflichen Gymnasiums im Schuljahr 2010/11 (in %)



Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

4 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis ☺

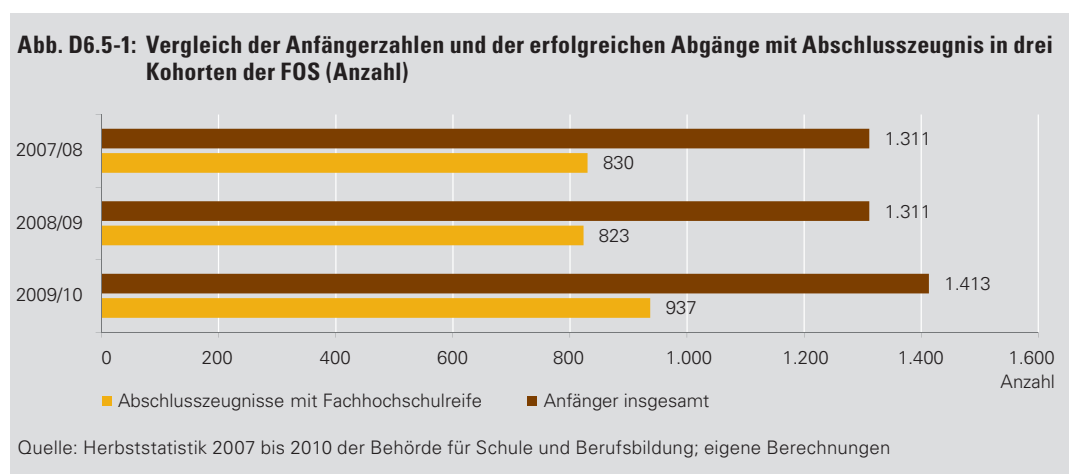
Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit betrug in der FOS in den letzten beiden Jahren etwa 13,5 Prozent. Den höchsten Anteil weist 2010/11 der Fachbereich FOS Technik/Bautechnik mit 29,6 Prozent auf. Einen Migrationshinweis ☺ weisen dabei in diesem Schuljahr in den FOS insgesamt 25,0 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf. Dabei ist zu beachten, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ aufgrund der Datenverfügbarkeit enger gefasst ist als oftmals übliche Definitionen. Insofern ist davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte jeweils höher liegt.

Im beruflichen Gymnasium beträgt der durchschnittliche Anteil von jungen Menschen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit im Mittel der letzten vier Jahre in der Gesamtschülerschaft 15,4 Prozent bei leicht fallender Tendenz. Der höchste Anteil findet sich 2010/11 im Wirtschaftsgymnasium mit rund 15,8 Prozent, der niedrigste mit 6,6 Prozent im Bildungsgang Pädagogik und Psychologie. Entsprechende Anteile finden sich auch bei den Startern im beruflichen Gymnasium. Aussiedler fallen im Schuljahr 2010/11 mit einem Anteil von insgesamt 1,3 Prozent kaum ins Gewicht. Betrachtet man das Merkmal „Migrationshinweis“ ☺, so zeigt sich, dass im Schuljahr 2010/11 insgesamt 35,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler im beruflichen Gymnasium einen Migrationshinweis haben. Dabei entfällt der größte Anteil mit 42,9 Prozent auf das Wirtschaftsgymnasium. Dagegen beträgt ihr Anteil am technischen Gymnasium und im Bildungsgang Pädagogik/Psychologie 18,6 bzw. 6,6 Prozent. Wiederum ist hierbei zu berücksichtigen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte vermutlich jeweils höher liegt.

5 Abschlüsse

63 bis 66 Prozent der Schülerinnen und Schüler der FOS verlassen die Schule nach erfolgreichem Durchlauf mit der Fachhochschulreife, etwa 37 bis 34 Prozent (mit leicht fallender Tendenz) haben in den letzten Jahren 2008 bis 2010 die FOS ohne Abschlusszeugnis verlassen (**Abb. D6.5-1**).

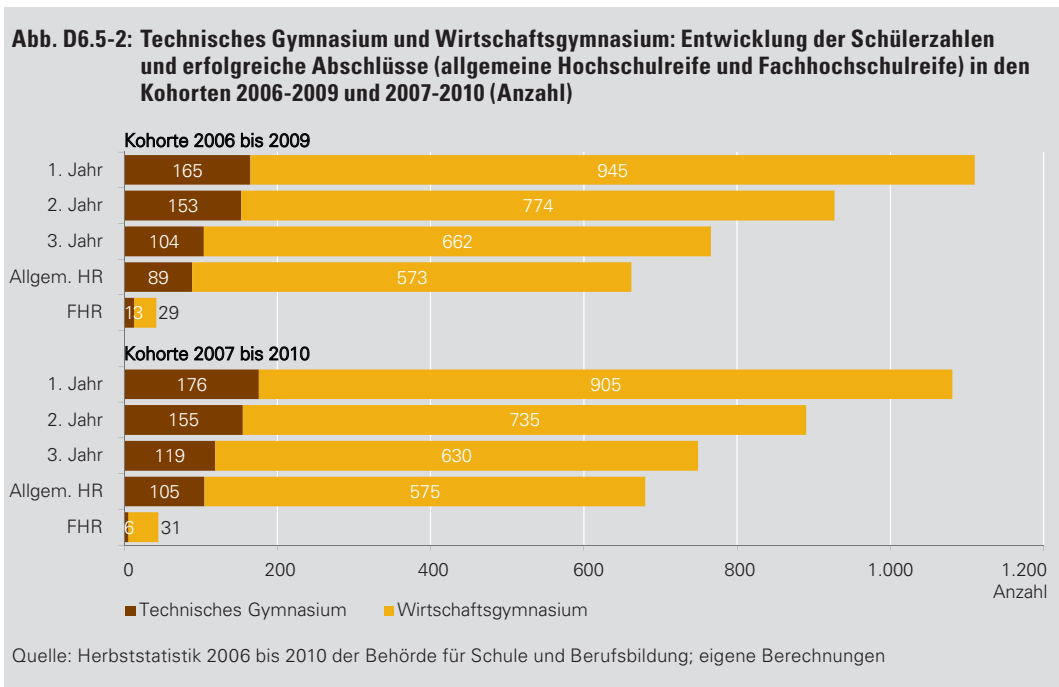
Zwei Drittel der FOS-Schülerschaft schließen erfolgreich ab



Die Schülerinnen und Schüler der beruflichen Gymnasien schlossen im Schuljahr 2009/10 zu einem geringen Prozentsatz (5%) mit der Fachhochschulreife (schulischer Teil) und zum überwiegenden Teil mit der allgemeinen Hochschulreife ab.

Im Technischen Gymnasium treten nach dem ersten Jahr (Vorstufe) etwa 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler in die Studienstufe ein, im Wirtschaftsgymnasium sind es etwa 80 Prozent. Hier kommen schließlich 65,2 Prozent zu einem erfolgreichen Abschluss, im Technischen Gymnasium sind es mit 62 bis 63 Prozent etwas weniger (**Abb. D6.5-2**). In der Fachrichtung Pädagogik/Psychologie haben 2010 noch keine Abschlussprüfungen stattgefunden.

D
6



D7

Berufliche schulische Weiterbildung in Fachschulen

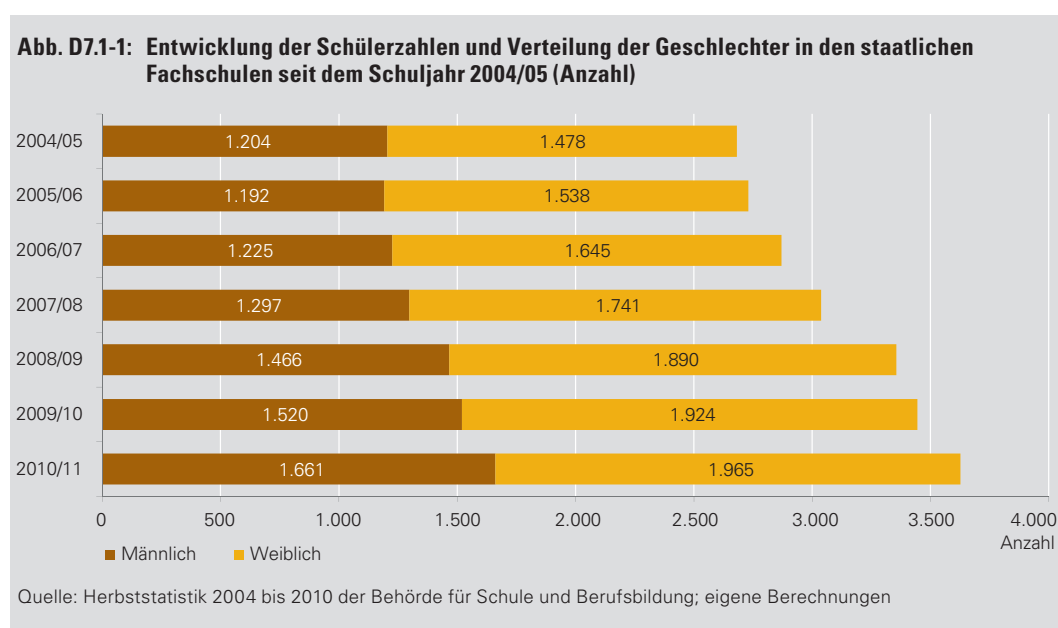
Fachschulen dienen der beruflichen Weiterbildung und dauern je nach Fachrichtung zwischen einem und drei Jahren, in Teilzeitform entsprechend länger. Die Fachschule ist eine Schulform, die in Hamburg an 14 staatlichen und 3 privaten berufsbildenden Schulen angeboten wird. Da für Außenstehende die Vielzahl der angebotenen Bildungsgänge an Fachschulen verwirrend erscheinen mag, werden nachfolgend übergeordnete Kategorien („Berufsfelder“) benannt, denen ein Bildungsgang oder mehrere Bildungsgänge zugeordnet werden. Dabei lassen sich die Begriffe „Fachschule“ und „Bildungsgang“ oft synonym verwenden. Im Schuljahr 2010/2011 kann man die in den staatlichen Fachschulen unterrichteten 17 Bildungsgänge in sechs Berufsfelder einteilen, die entweder in Vollzeitform oder in Teilzeitform angeboten werden.

Im Berufsfeld Erziehung werden 2010/11 insgesamt 1.839 Fachschülerinnen und -schüler ausgebildet, im zweitgrößten Berufsfeld Technik befinden sich in 14 Bildungsgängen (davon 5 in Abendform) 1.115 Fachschülerinnen und -schüler. Die restlichen Berufsfelder umfassen Fachschulen für Farbe (mit insgesamt 23 Schülerinnen und Schülern), Wirtschaft (Abendform 404, Hotel- und Gastronomiemanagement 208), Gestaltung/Gewandmeister (26) und Fachlehrerausbildung (11). In drei privaten berufsbildenden Schulen werden zusätzlich 725 Schülerinnen und Schüler in Fachschulen für Heilerzieherinnen und -erzieher, Erzieherinnen und Erzieher, Bautechnik (Hoch- und Tiefbau) sowie in Technik (Maschinenteknik) ausgebildet.

1 Entwicklung der Schülerzahlen

Seit 2007 ist die Schülerzahl in den staatlichen Fachschulen kontinuierlich um insgesamt 19,4 Prozent von 3.038 auf 3.626 angestiegen (**Abb. D7.1-1**). Damit setzt sich der Wachstumstrend fort, der bereits im Bildungsbericht 2009 beschrieben wurde.

Schülerzahl in den Fachschulen steigt kontinuierlich an



Eine Analyse der Anmeldezahlen der letzten vier Jahre zeigt, dass die Zuwächse hauptsächlich in den Vollzeitformen Erziehung und Technik stattfinden, alle anderen Bildungsgänge sind zahlenmäßig weitaus geringer und in ihren Neuanmeldungen konstant geblieben (**Tab. D7.1-Anhang**).

2 Geschlechterverteilung und Altersstruktur

Frauenanteil
überwiegt in den
Fachschulen

Im Gesamtdurchschnitt überwiegt in den Fachschulen der Frauenanteil mit etwa 54 Prozent, Tendenz leicht rückläufig (vgl. **Abb. D7.1-1**). Im Berufsfeld Technik dominieren erwartungsgemäß mit über 93 Prozent die Männer, im Berufsfeld Erziehung mit durchschnittlich 82 Prozent die Frauen. Differenziert nach Teilzeitform und Vollzeitform überwiegt in Ersterer der Männeranteil (über 60%), in Letzterer der Frauenanteil (über 60%).

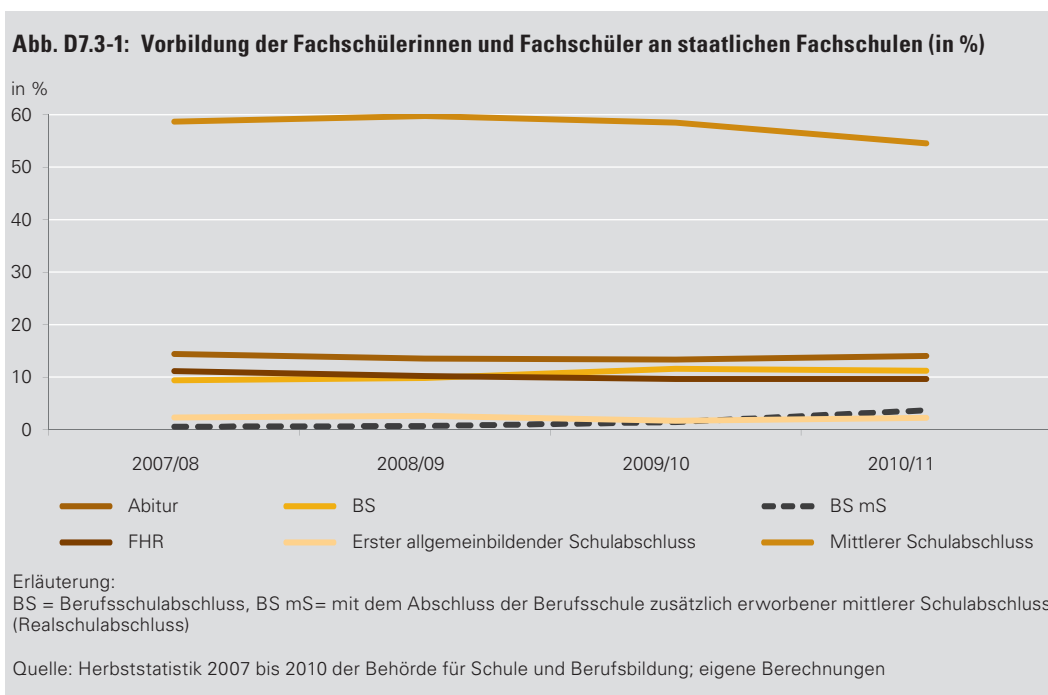
Die Schülerinnen und Schüler der Fachschulen haben von allen berufsbildenden Schulen mit 26,6 Jahren (im mehrjährigen Durchschnitt 2007 bis 2010) das höchste Alter, begründet durch die Tatsache, dass die Aufnahme in eine Fachschule von einer abgeschlossenen Berufsausbildung und meist auch mehrjährigen Berufspraxis abhängig ist. Im Berichtsjahr 2010/11 beträgt das Gesamtdurchschnittsalter 27 Jahre (vgl. **Abb. D1.4-1**), wobei das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler in den Teilzeitformen mit gut 30 Jahren deutlich höher ist als in den Vollzeitformen mit 26 Jahren.

3 Vorbildung in den Fachschulen

Der letzte erworbene Schulabschluss geht teilweise auf die vor der Berufsausbildung liegende abgebende allgemeinbildende Schule oder auf einen in der Berufsausbildung erworbenen Schulabschluss zurück. Das ist jedoch im statistischen Rückblick nicht eindeutig differenzierbar, möglich ist nur eine Gesamtübersicht über die Anteile der jeweiligen zuletzt erworbenen Bildungsabschlüsse (**Abb. D7.3-1**).

Der überwiegende
Teil der Fachschüler
hat mindestens einen
mittleren
Schulabschluss

Grundsätzlich lässt sich erkennen, dass überwiegend Absolventen mit mittlerem und höherem Schulabschluss (zusammen etwa 80%) eine beruflich-fachliche Weiterbildung anstreben. Dabei sind die meisten der Fachschülerinnen und -schüler mit Abitur oder Fachhochschulreife in den Bildungsgängen für Erzieherinnen und Erzieher (50%) und für Wirtschaft (35%) zu finden. Nur ein sehr geringer Anteil der Fachschülerinnen und -schüler verfügt lediglich über einen ersten allgemeinbildenden Schulabschluss: Er liegt mit 2,5 Prozent deutlich unter dem Anteil an Auszubildenden mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss im dualen System (22%).



4 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis

Mit 7,1 Prozent weisen die Fachschulen einen ähnlich geringen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit auf wie die Berufsschulen (vgl. **Abb. D1.5-1**). Insgesamt zeigen 14,8 Prozent der Fachschülerinnen und Fachschüler einen Migrationshinweis ©, wobei der Anteil in einzelnen Bildungsgängen wie Technik/Mechatronik, Abendform (40,0%) oder Erzieherinnen und Erzieher, berufsbegleitend (28,0%) deutlich höher liegt. Zu beachten ist dabei, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ © aufgrund der Datenverfügbarkeit enger gefasst ist als oftmals übliche Definitionen. Insofern ist davon auszugehen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte jeweils höher liegt.

Geringer Anteil an Schülern mit Migrationshinweis

5 Abschlüsse in den Fachschulen

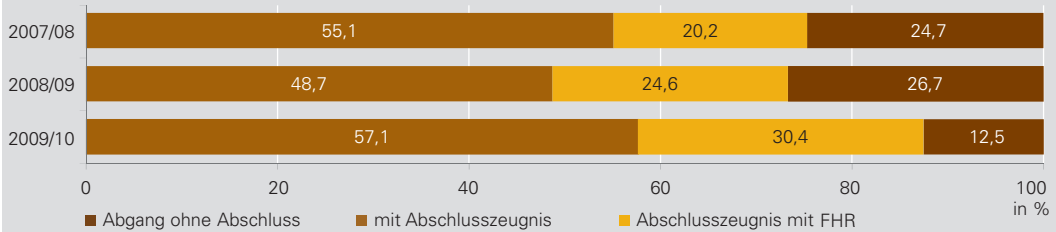
Die erfolgreichen Absolventen der einjährigen Bildungsgänge schließen mit einem Zeugnis ab, das den Fachbereich und den Schwerpunkt ausweist. Fachbereiche sind Agrarwirtschaft (Schwerpunkt Gartenbau), Technik (Schwerpunkte Farbtechnik, Uhrentechnik) und Gestaltung (Schwerpunkt Floristik). Die zwei- und 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.

Zahl der erfolgreichen Abschlüsse gestiegen

Die Zahl der erfolgreichen Abschlüsse in den Fachschulen ist gegenüber dem Schuljahr 2007/08 deutlich gestiegen und liegt im Schuljahr 2009/10 bei 87,5 Prozent (**Abb. D7.5-1**). Dabei ist vor allem der Anteil der zusätzlich erworbenen Fachhochschulreife kontinuierlich von 20,2 Prozent im Schuljahr 2007/08 auf 30,4 Prozent in 2009/10 angestiegen. Hierbei handelt es sich überwiegend um Personen aus den Bildungsgängen Mechatronik, Elektrotechnik/Energietechnik und Chemietechnik des Berufsfeldes Technik, die mit einem Realschulabschluss in die Fachschulausbildung eingetreten sind und diese dann mit einem Anteil von über 70 Prozent mit der Fachhochschulreife beendet haben.

D
7

Abb. D7.5-1: Anteile der Abgänge und Abschlüsse in den staatlichen Fachschulen in den Schuljahren 2007/08, 2008/09 und 2009/10 (in %)



Quelle: Herbststatistik 2008 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

D8

Qualität von Schule und Unterricht

Die berufliche Bildung in Deutschland hat im internationalen Vergleich einen Vorbildcharakter. Ihren Stellenwert verdankt sie insbesondere der erfolgreichen Kopplung aus betrieblicher und schulischer Ausbildung im dualen System, dem in Deutschland bei Weitem größten Bildungsbereich in der Sekundarstufe II, in dem in der Regel deutlich mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler eines Altersjahrganges eine Berufsausbildung erhalten.

Im Hamburger Bildungsbericht des Jahres 2009 wurde betont, dass sich im Rahmen der nationalen und internationalen Forschung zur Effektivität von Schulen in den letzten Jahren drei Kernmerkmale herauskristallisiert haben, die nach derzeitigem Wissenstand besonders relevant für das erfolgreiche Arbeiten von Schulen sind: Die Qualität des Unterrichts, der Grad, mit dem Qualitätsmanagementsysteme auf Schulebene eingeführt sind, und der Grad, mit dem eine schulinterne Selbstevaluation etabliert ist.

In Hamburg werden diese Prozessqualitäten von Schulen vor allem durch die Schulinspektion evaluiert. Seit 2008 werden jährlich in einer repräsentativen Zufallsstichprobe Daten erhoben, die Aussagen zum Gelingen von Prozessen an Hamburgs Schulen auf Schulsystemebene erlauben. In deren Rahmen werden u.a. Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte mithilfe von Fragebögen zu bestimmten Aspekten der Schulqualität befragt, darüber hinaus wird die Qualität des Unterrichts durch die Inspektorinnen und Inspektoren begutachtet.

Der erste Hamburger Bildungsbericht konnte mit Blick auf diese Merkmale eine erste vorsichtige Beschreibung der Stärken und Schwächen an ausgewählten berufsbildenden Schulen liefern. Im Rahmen des diesjährigen Bildungsberichtes ist es darüber hinaus möglich, wiederum auf Basis ausgewählter Schulen des berufsbildenden Systems (drei für das Schuljahr 2008/09 und sieben für das Schuljahr 2009/10), zu prüfen, inwieweit die Befunde des Bildungsberichtes 2009 für den in sich sehr heterogenen Bereich der berufsbildenden Schulen (vgl. Teil D) in Hamburg zeitstabil sind.

1 Die Qualität des Unterrichts an Hamburger Schulen

Das alltägliche Kerngeschäft von Schule findet im Unterricht statt. Lehrerinnen und Lehrer schaffen hier Lerngelegenheiten, die es Schülerinnen und Schülern einerseits ermöglichen sollen, sich kognitiv und psychosozial weiterzuentwickeln, also Wissen und Kulturtechniken zu erwerben, und andererseits eine Förderung des eigenen Selbstvertrauens, der Verantwortungsbereitschaft und der Fähigkeit zu Kooperation und Kommunikation zu erfahren.

Die Schulinspektion Hamburg misst die Qualität von Unterricht dabei daran, ob er bestimmten sachlichen Kriterien genügt, die fachübergreifend als Voraussetzungen für das Gelingen von Unterricht gelten. Inwieweit diese Kriterien gut oder weniger gut erfüllt werden, erhebt die Schulinspektion in mehrtägigen Schulbesuchen, in deren Rahmen an berufsbildenden Schulen pro Schule mindestens 100 Unterrichtseinheiten durch drei oder mehr Schulinspektorinnen und Schulinspektoren und einen Wirtschaftsvertreter bzw. eine Wirtschaftsvertreterin hinsichtlich ihrer Qualität eingeschätzt werden.

Drei Merkmale von Schulqualität: guter Unterricht, systematisches Qualitätsmanagement, interne Evaluation

**Stärken: soziales
Klima, Alltags- und
Berufsbezug**

**Schwächen: eigen-
verantwortliches
Lernen, individuelle
Förderung**

1.1 Stärken und Schwächen in der Qualität des Unterrichts

Generelle Stärken zeigten sich im Unterricht an den sechs ausgewählten berufsbildenden Schulen des Schuljahres 2007/08 vor allem im sozialen Klima, dem Alltags- und Berufsbezug des Unterrichts sowie in der Berücksichtigung von Interessen und Erfahrungen der jeweiligen Schülerschaften im Unterricht. Schwächen im Unterricht wurden hingegen 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 festgestellt.

Grundsätzlich bestätigen die Evaluationsergebnisse der Schuljahre 2008/09 und 2009/10 diesen Befund des Bildungsberichtes 2009 (Tab. D8.1-1). Während sich an berufsbildenden Schulen 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 ein deutlicher Entwicklungsbedarf. Auffällig scheint dabei jedoch, dass insbesondere die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren individuellen Lernvoraussetzungen seit Veröffentlichung des letzten Bildungsberichtes durch die Inspektorinnen und Inspektoren der Schulinspektion Hamburg deutlich schwächer

Tab. D8.1-1: Stärken und Schwächen im Unterricht an ausgewählten Hamburger berufsbildenden Schulen von 2007/08 bis 2009/10

	2007/08		2008/09		2009/10	
	Ind. Zustimmung*		Ein-Jahres-Trend		Zwei-Jahres-Trend	
	← -- - + ++ →	M	+/-	in %	+/-	in %
Schwächen						
Die Lehrkraft fördert die Schüler entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen.		1,7	-0,4	-22	-0,3	-15
Die Lehrkraft berücksichtigt die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler in der Unterrichtsgestaltung.		2,0	-0,0	-2	-0,4	-18
Die Schüler arbeiten (zeitweise) selbstorganisiert an vorgegebenen Aufgaben.		2,2	0,1	5	-0,2	-7
Stärken						
Der Umgangston zwischen Lehrkraft und Schüler ist wertschätzend und respektvoll.		3,3	0,2	5	0,2	7
Die Schüler bearbeiten Aufgaben, die problemlösendes und/oder entdeckendes Lernen fördern.		2,8	0,0	1	-0,3	-9
Die Schüler bearbeiten Aufgaben, die einen klaren Alltags- und/oder Berufsbezug haben.		3,2	0,1	4	0,1	2

* -- trifft nicht zu; - trifft eher nicht zu; + trifft eher zu; ++ trifft zu

Quelle: Bildungsbericht Hamburg 2009; Schulinspektion Hamburg, eigene Berechnungen

wahrgenommen wird. Gegenüber den sechs Schulen, die im Jahr 2007/08 evaluiert wurden, wurde der Unterricht an den berufsbildenden Schulen, die in den beiden Folgejahren durch die Schulinspektion Hamburg evaluiert wurden, um 15 bis 22 Prozent schlechter bewertet.

1.2 Kompetenz- und wirkungsorientierter Unterricht an Hamburger Schulen

Wie bereits im Bildungsbericht des Jahres 2009 betont wurde, liegt ein bildungspolitisch zentral erwünschtes Merkmal im Unterricht vor allem darin, dass Schülerinnen und Schüler möglichst individualisiert wirkungs- und kompetenzorientiert gefördert und darüber hinaus befähigt werden, eigenes Lernen zu reflektieren, um so selbstbestimmt zu lernen und zu arbeiten. Diesen Anspruch erfüllten an den sechs berufsbildenden Schulen, deren Unterricht den Analysen des Berichtes zugrunde lag, knapp ein Drittel aller Unterrichtssequenzen (Anteil des kompetenz- und wirkungsorientierten Unterrichts $\text{\textcircled{M}}$). Insbesondere der Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen war damals auffällig: Rund 20 bis 50 Prozent der je Schule angesehenen Sequenzen erfüllten bereits diesen Anspruch an das Lernen und Lehren. Entsprechend wurde konstatiert, dass an den damals evaluierten Schulen des berufsbildenden Systems deutlich häufiger als an den allgemeinbildenden Schulen damit zu rechnen war, einen Unterricht vorzufinden, der Schülerinnen und Schüler einen nachhaltigen Kompetenzerwerb ermöglicht.

Dies verhält sich an den berufsbildenden Schulen, die in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 durch die Schulinspektion evaluiert wurden, kaum anders (**Tab. D8.1-2**). Nach wie vor gelingt es nach Einschätzung der Schulinspektorinnen und Schulinspektoren ca. in jeder dritten Sequenz, ein exzellentes lernförderliches Unterrichtsniveau herzustellen. Auch die Streubreite innerhalb von Schulen scheint einigermaßen stabil: Grundsätzlich ist an den untersuchten berufsbildenden Schulen häufiger als an den allgemeinbildenden Schulen damit zu rechnen, dass ein nachhaltiger Kompetenzerwerb gewährleistet werden kann. Während im allgemeinbildenden Bereich im Minimalfall nur zwischen 12 und 13 Prozent des Unterrichts an einer Einzelschule ein solches Niveau erreichten, belief sich der Anteil eines solch elaborierten Unterrichts an den inspezierten berufsbildenden Schulen im Minimalfall auf 14 bis 20 Prozent.

Ca. ein Drittel der Unterrichtssequenzen hat ein exzellentes lernförderliches Unterrichtsniveau

Tab. D8.1-2: Wirkungs- und kompetenzorientierter Unterricht an ausgewählten Hamburger berufsbildenden Schulen von 2007/08 bis 2009/10 (in %)

	Berufsbildende Schulen			Allgemeinbildende Schulen		
	Mittlerer Anteil	Anteil innerhalb von Schulen		Mittlerer Anteil	Anteil innerhalb von Schulen	
		Insgesamt	Minimum		Maximum	Insgesamt
2007/08	31	20	50	25	5	52
2008/09	33	20	47	33	12	80
2009/10	29	14	65	32	13	72

Quelle: Bildungsbericht Hamburg 2009; Schulinspektion Hamburg, eigene Berechnungen

2 Das interne Qualitätsmanagement

Neben der Qualität des Unterrichts spielt der Grad, mit dem ein schulinternes Qualitätsmanagement etabliert ist, eine wichtige Rolle für die Qualität schulischer Prozesse. 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. Die Schulinspektion hat in ihrem zweiten Jahresbericht aus dem Jahr 2010 dieses Prozessmerkmal von Schule auch für die berufsbildenden Schulen umfassend in den Blick genommen.¹ Die durch die Schulinspektion Hamburg vorgelegten Befunde bestätigen, dass die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen an Hamburgs berufsbildenden Schulen derzeit insgesamt deutlich etablierter ist als im allgemeinbildenden Bereich.

Damit schließt der aktuelle Jahresbericht der Schulinspektion an die Befunde aus dem Schuljahr 2007/08 an. Deutlich wird aber auch, dass zwar bereits erste Schritte unternommen wurden, jedoch nach wie vor ein erheblicher Entwicklungsbedarf hinsichtlich der umfassenden Etablierung eines systematischen Qualitätsmanagements an Hamburgs berufsbildenden Schulen besteht. Wie auch im Bildungsbericht 2009 liefert für den Bildungsbericht 2011 die Befragung von Lehrkräften im Rahmen der Schulinspektion mithilfe von Fragebögen Anhaltspunkte für Stärken und Schwächen im Bereich des Qualitätsmanagements.

Im Schuljahr 2007/08 gelang es nach Angaben der Lehrkräfte an den evaluierten Schulen bereits gut, die Qualität an Schulen zu planen und Entwicklungsprioritäten zu definieren. Auch hinsichtlich eines systematischen Qualitätsmanagements geben mehr als 50 Prozent der Lehrkräfte an, dass ein solches an ihrer Schule bereits eingeführt sei. Weniger gut gelang es nach Ansicht der befragten Lehrkräfte jedoch, neue Kolleginnen und Kollegen systematisch in die Kollegien einzuführen. Herausragende Stärken konstatierten die befragten Lehrkräfte in den Bereichen Dokumentation und Transparenz. Schwächen sahen sie darin, dass Entwicklungsmaßnahmen häufig nicht empirisch überprüft und Unterrichtshospitationen nicht angemessen eingesetzt wurden.

Betrachtet man die Befunde der Schulinspektion für die Schuljahre 2008/09 und 2009/10, so lassen sich in der überwiegenden Mehrzahl der beobachteten Indikatoren keinerlei Veränderungen zum Schuljahr 2007/08 feststellen (**Tab. D8.2-1**). Einzig die systematische Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen in die Kollegien scheint sich tendenziell leicht verbessert zu haben. Für alle anderen Indikatoren lassen sich jedoch keine stabilen Veränderungen feststellen.

D
8

Berufsbildende Schulen sind im Qualitätsmanagement zwar weiter als allgemeinbildende Schulen...

...haben aber weiterhin deutlichen Entwicklungsbedarf im Qualitätsmanagement

Identifikation von Stärken und Schwächen

Überwiegend keine Veränderungen im Vergleich zum Sj 2007/08

¹ Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2011). Jahresbericht der Schulinspektion. Hamburg 2009-2010. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring.

Tab. D8.2-1: Merkmale des Qualitätsmanagements an ausgewählten Hamburger berufsbildenden Schulen von 2007/08 bis 2009/10

An unserer Schule...	2007/08				M	2008/09		2009/10	
	Ind. Zustimmung*					Ein-Jahres-Trend	Zwei-Jahres-Trend		
	--	-	+	++		+/-	in %	+/-	in %
Qualität weiterentwickeln									
...ziehen wir regelmäßig Ergebnisse aus der schulinternen Evaluation zur Unterrichtsentwicklung heran.					2,54	-0,01	-0	-0,01	0
Qualität sichern									
...führt die Schulleitung oder eine von ihr/ihm beauftragte Person regelmäßig Unterrichtsbesuche durch und gibt den Kolleginnen und Kollegen eine qualifizierte Rückmeldung.					2,47	-0,47	-19	0,01	0
...werden die schulischen Entwicklungsmaßnahmen regelmäßig empirisch überprüft.					2,54	0,03	1	0,18	7
...werden die Ergebnisse wichtiger Maßnahmen unserer Schulentwicklung systematisch dokumentiert und öffentlich gemacht.					3,11	-0,07	-2	0,09	3
Qualität planen									
...gibt es ein systematisches Konzept zur Einführung neuer Kolleginnen und Kollegen.					2,39	0,16	7	0,19	8
...gibt es ein systematisches Qualitätsmanagement, für das klar geregelt ist, wer was macht.					2,77	-0,12	-4	0,33	12
...haben wir Entwicklungsprioritäten erarbeitet.					3,16	-0,17	-5	0,09	3

* -- trifft nicht zu; - trifft eher nicht zu; + trifft eher zu; ++ trifft zu

Quelle: Bildungsbericht Hamburg 2009; Schulinspektion Hamburg, eigene Berechnungen

3 Die Selbstevaluation an Hamburger Schulen

Im Zuge zunehmender Selbstverantwortlichkeit kommen Schulverantwortliche nicht umhin zu prüfen, ob intern oder extern vereinbarte Ziele tatsächlich erreicht wurden. Erst eine solche Evaluation der Zielerreichung ermöglicht es, Maßnahmen und Programme kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu ändern. Ein weiteres bedeutendes Element von Schulqualität ist entsprechend das Ausmaß und die Qualität, mit der Selbstevaluation an Schulen durchgeführt wird.

Indiziert wird dies im Rahmen der Schulinspektion unter anderem dadurch, dass Schülerinnen und Schüler angeben sollen, ob sie regelmäßig zur Zufriedenheit mit Unterricht und Schule befragt werden. Im Schuljahr 2007/08 gaben für die evaluierten berufsbildenden Schulen diesbezüglich nur rund 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, dass sie von ihren Schulen zur Zufriedenheit befragt worden seien. Lediglich 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie die Möglichkeit

Selbstevaluation zur Prüfung von Zielerreichung und damit für Qualitätsentwicklung

Schüler werden kaum an Evaluation beteiligt

Beteiligung von Schülern hat deutlich zugenommen, aber weiterhin in geringem Umfang

**D
8**

hatten, ihrer Schule und ihren Lehrkräften ein systematisches Feedback zur Zufriedenheit mit dem Unterricht zukommen zu lassen.

An den allgemeinbildenden Schulen des Hamburger Schulsystems ließen sich in diesem Bereich in den vergangenen zwei Schuljahren keinerlei Veränderungen feststellen. Dies verhält sich mit Blick auf die evaluierten berufsbildenden Schulen aus den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 anders: Hier nahm die Beteiligung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler um mehr als zehn Prozent zu (**Tab. D8.3-1**). Zwar liegt die Beteiligung damit immer noch auf einem äußerst niedrigen Niveau. Gleichwohl deutet diese Veränderung darauf hin, dass das regelhafte Einholen eines systematischen Feedbacks zur Zufriedenheit mit Unterricht und Schule an den berufsbildenden Schulen in Hamburg zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Tab. D8.3-1: Maßnahmen der schulinternen Evaluation aus Sicht von Schülerinnen und Schülern an ausgewählten Hamburger berufsbildenden Schulen von 2007/08 bis 2009/10 (Zustimmung in %)

An unserer Schule werden wir regelmäßig gefragt, ...	2007/08		2008/09		2009/10	
	Ind. Zustimmung*	M	+/-	in %	+/-	in %
... wie uns der Unterricht gefällt.		1,8	0,3	15	0,3	14
... wie zufrieden wir mit der Schule sind.		1,6	0,2	12	0,2	12

* -- trifft nicht zu; - trifft eher nicht zu; + trifft eher zu; ++ trifft zu

Quelle: Bildungsbericht Hamburg 2009; Schulinspektion Hamburg, eigene Berechnungen

M Methodische Erläuterungen

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 Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften in einem Lehr-Lern-Setting verstanden. Lehrkräfte unterbreiten ein Angebot, das Schülerinnen und 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 der jeweiligen Jahre 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 länderübergreifenden Bildungsstandards ermöglichen.



Hochschulbildung

Die Hochschulen stellen einen wichtigen Baustein im Hamburger Bildungssystem dar; sie sind gerade für eine Metropole wie Hamburg notwendiger Bestandteil eines kulturell, sozial und ökonomisch attraktiven und leistungsfähigen Gemeinwesens. Die Hamburger Hochschulen tragen zur Zukunftsfähigkeit der Stadt wie auch der Metropolregion bei. Sie bilden mit ihren Aktivitäten in Forschung und Lehre den Kern der Wissenschaftsstadt Hamburg und bieten jungen Hamburgerinnen und Hamburgern ebenso wie vielen Studierenden aus dem In- und Ausland die Gelegenheit eines attraktiven Studiums.

Im Folgenden wird das Hamburger Hochschulsystem anhand wesentlicher statistischer Daten näher beschrieben. Im ersten Abschnitt (E1) finden sich wichtige Grunddaten des Hochschulsystems wieder, wie die Zahl der Studierenden und Studienanfänger, die Geschlechterverteilung sowie der Anteil an Bildungsinländern © und Bildungsausländern ©.

Im zweiten Abschnitt (E2) wird der Frage nachgegangen, wie sich der Übergang aus dem Schul- ins Hochschulsystem darstellt und mit welcher Hochschulzugangsberechtigung Studienanfängerinnen und -anfänger an die Hamburger Hochschulen kommen. Für einen Stadtstaat wie Hamburg spielt darüber hinaus eine große Rolle, wie sich das Wanderungsverhalten der Studierenden entwickelt, wie viele auswärtige Studierende also den Weg an die Hamburger Hochschulen finden und wie viele „Landeskinder“ in Hamburg studieren bzw. an Hochschulen außerhalb Hamburgs wechseln. Auch dazu gibt der Abschnitt E2 Auskunft.

Dem Thema „Qualität der Lehre“ wird mit Blick auf die Umstellung des Studiensystems auf Bachelor- und Master-Abschlüsse besondere öffentliche Aufmerksamkeit gewidmet. Hierzu findet sich im dritten Abschnitt (E3) ein Überblick über den Stand der Debatte und aktuelle Aktivitäten der Hochschulen und des Senats.

Der vierte Abschnitt (E4) nimmt den Studienabschluss in den Fokus. Betrachtet wird die Entwicklung der Gesamtzahl der Hochschulabschlüsse, die Aufteilung nach Fächergruppen, die Entwicklung des Studienerfolgs und die der Fachstudiendauer. Abschließend wird in diesem Abschnitt die Entwicklung des Frauenanteils an den Absolventen aufgezeigt.

Einen wesentlichen Anteil an einem attraktiven Studienangebot hat das wissenschaftliche Personal an den Hamburger Hochschulen. Ihm widmet sich der letzte Abschnitt (E5). Betrachtet wird die Zusammensetzung des Personals nach verschiedenen Personalgruppen und nach Geschlecht.

E1

Angebote und Beteiligung im Hochschulsystem

1 Grunddaten des Hamburger Hochschulsystems

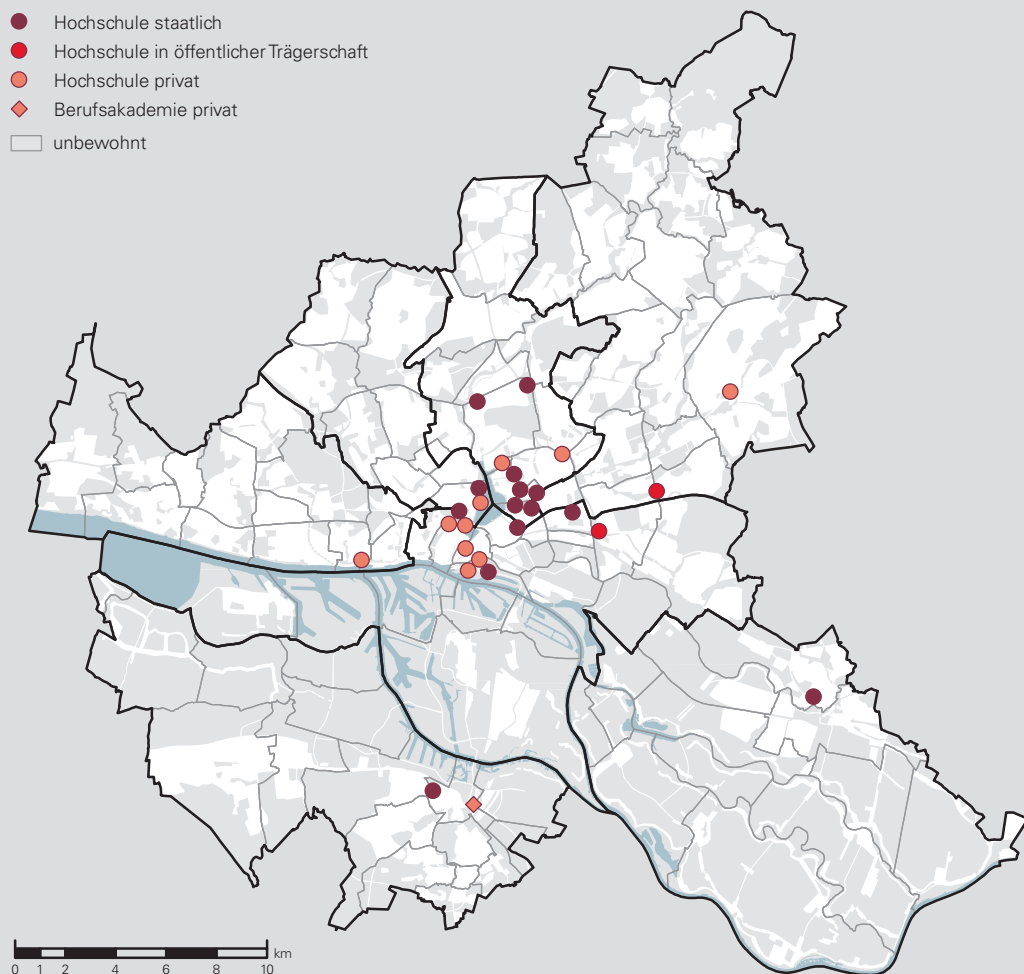
1.1 Anzahl der Hochschulen

Hamburg verfügt über ein stark diversifiziertes Hochschulangebot. Staatliche und private Hochschulen decken das gesamte Spektrum wissenschaftlicher Ausbildung und Forschung ab (**Tab. E1.1-Anhang**). Die Hochschulen verteilen sich auf das Stadtgebiet wie in **Abbildung E1.1-1** dargestellt.

Während sich Zusammenlegungen (Universität Hamburg und Hochschule für Wirtschaft und Politik), Umstrukturierungen (Gründung der HafenCity-Universität) und Ausgründungen (Hochschule für Finanzen und Hochschule der Polizei als ehemalige Teile der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung) im Bereich der staatli-

Anzahl privater
Hochschulen
nimmt zu

Abb. E1.1-1: Standorte der Hamburger Hochschulen 2011 mit Differenzierung nach Trägerschaft



Erläuterung:
unbewohnte Flächen ©; eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags

Quelle: Interne Informationen der Behörde für Wissenschaft und Forschung, Hamburg (Stand: März 2011)

Tab. E1.1-1: Entwicklung der Anzahl der Hamburger Hochschulen nach Trägerschaft

	1995	2000	2005	2010
Staatliche Hamburger Hochschulen	7	7	7	8
Weitere Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft	2	2	2	2
Private Präsenzhochschulen	0	1	3	8
Private Fernhochschulen	0	1	2	2
Insgesamt	9	11	14	20

Quelle: Interne Informationen der Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg

chen Hamburger Hochschulen in der folgenden Zeitreihe fast nicht niederschlagen, ist bei den privaten Hamburger Hochschulen ein Wachstum durch Neugründungen seit der Jahrtausendwende zu erkennen (**Tab. E1.1-1**).

1.2 Studiengänge

Die Umstellung auf das Bachelor/Master-System ist in Hamburg besonders konsequent verfolgt worden (**Abb. E1.1-2**). Hamburg hat mit 96 Prozent nach Niedersachsen (98%) und Berlin (96%) den dritthöchsten Anteil umgestellter Studiengänge in Deutschland; der Durchschnitt lag im Jahr 2010 bei 82 Prozent.

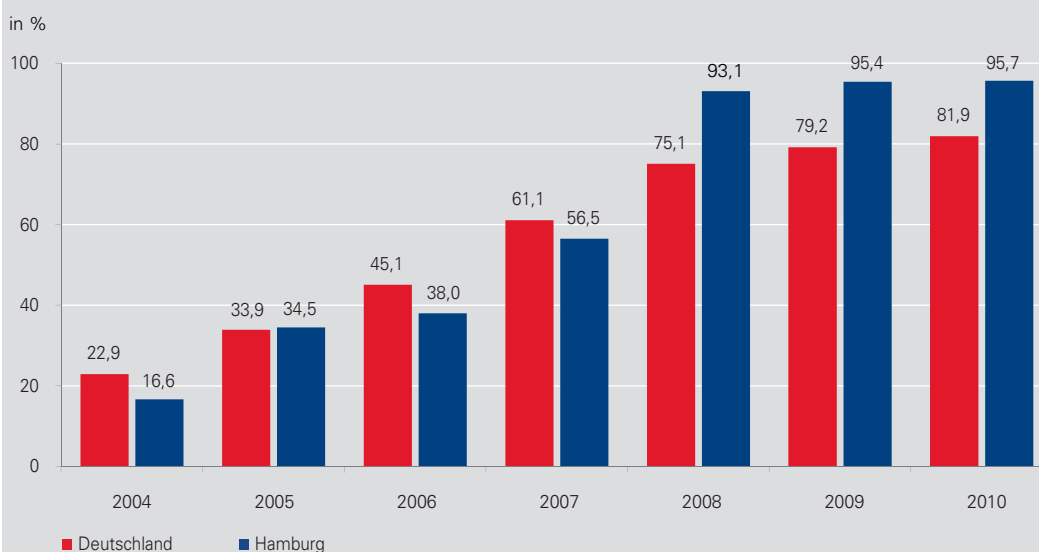
96 % BA/MA-Studiengänge

E
1

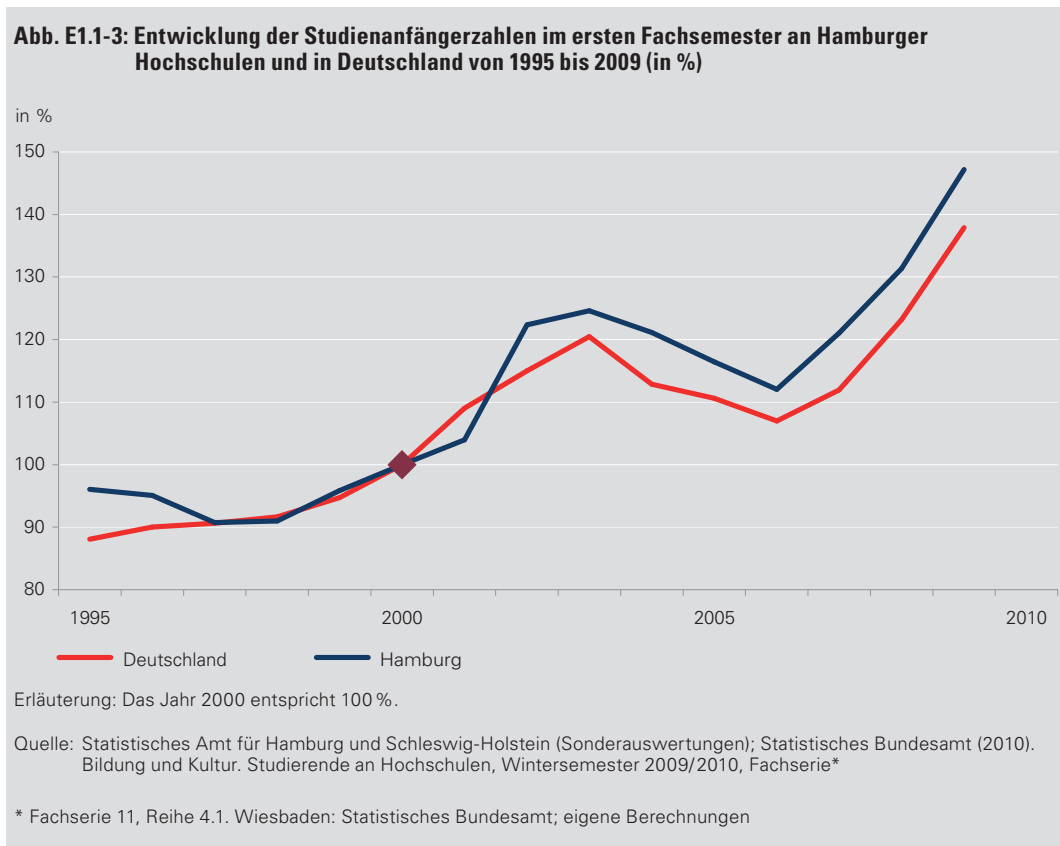
1.3 Entwicklung der Studienanfängerzahlen

Insbesondere die derzeit wieder stark steigenden Studierendenzahlen durch den stark wachsenden Anteil an Studienberechtigten, verstärkt durch die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur (doppelte Abiturjahrgänge) und die Auswirkungen der nunmehr beschlossenen Aussetzung der Wehrpflicht, erhöhen den Druck auf das deutsche Hochschulsystem, noch weitaus mehr Studienplätze als bislang anzubieten. Der Blick in die Statistik zeigt dabei, dass es bislang stets gelang, eine steigende

Insgesamt steigende Studierendenzahlen

Abb. E1.1-2: Anteil der Bachelor- und Masterstudiengänge an Hamburger Hochschulen und das Gesamtangebot an Hochschulen in Deutschland in den Jahren 2004 bis 2010 (in %)

Quelle: Hochschulrektorenkonferenz, Statistiken zur Hochschulpolitik jeweils zu den genannten Wintersemestern (z. B. 2010: Seite 12)

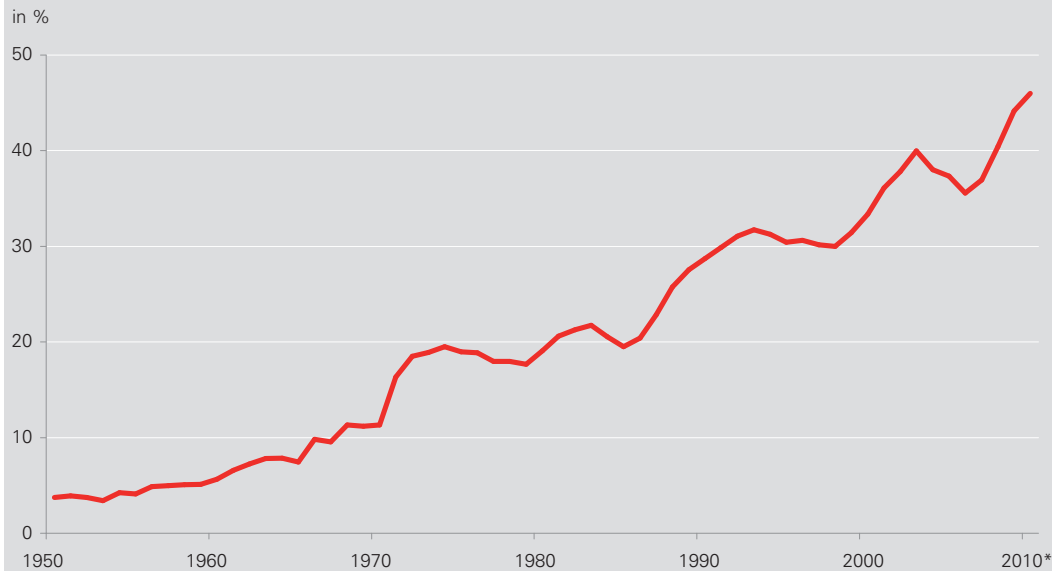


Anzahl an Studienanfängerinnen und -anfängern an den Hochschulen aufzunehmen (**Abb. E1.1-3**).

Die Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Fachsemester umfasst sowohl jene Studierenden, die erstmalig an einer Hochschule immatrikuliert/eingeschrieben sind, als auch solche, die bereits immatrikuliert waren, aber als Fachwechsler das Studienfach neu belegen. Legt man das Basisjahr 1995 zugrunde, so haben sich bis zum Jahr 2010 die Studienanfängerzahlen im ersten Fachsemester in Hamburg fast so stark entwickelt wie die entsprechenden Zahlen in Deutschland insgesamt. Legt man hingegen als Basisjahr das Jahr 2000 zugrunde, so sind die Studienanfängerzahlen im ersten Fachsemester in Hamburg deutlich stärker gestiegen als im Bundesvergleich. So hat sich in Hamburg die Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Fachsemester in diesen Jahren etwa verandert halbfacht (**Tab. E1.2-Anhang**).

**40 % mehr
Studienanfänger
gegenüber 2000**

Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsesemester sind diejenigen, die erstmalig an einer deutschen Hochschule immatrikuliert sind (Erstimmatrikulierte). Diese Studienanfängerzahlen sind in Hamburg seit 2000 um etwa 40 Prozent gestiegen, seit 1995 um mehr als 60 Prozent (**Abb. E1.1-Anhang, Tab. E1.3-Anhang**). Über diese Jahre ist der Anstieg im Wesentlichen demografiebedingt (vgl. A2); hinzu kommt ein steigender Anteil höherer Bildungsabschlüsse, der zu einer Zunahme an Personen mit Hochschulzugangsberechtigung geführt hat. Die festzustellenden Schwankungen gehen auf Änderungen der Übergangsquoten von Schule zu Hochschule, auf die Umstellung der Studienstruktur auf das Bachelor/Mastersystem und

Abb. E1.1-4: Studienanfänger im Verhältnis zur gleichaltrigen Bevölkerung (Studienanfängerquote) in Deutschland in den Jahren 1950 bis 2010 (in %)

* 2010: vorläufig

Quelle: Für die Jahre 1950 bis 1992: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung: Studienanfänger in der BRD: 1950–1992; für die Jahre 1993 bis 2009: Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen Wintersemester 2009/2010, Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt; Durchschnitt der 18- bis unter 22-jährigen Bevölkerung, Daten je Jahr: Tabellen des Statistischen Bundesamtes; Bevölkerung insgesamt: Statistisches Bundesamt, Interne Tabelle B 15 (bzw. ab 2000 A 1) Bevölkerung am 31.12 eines Jahres nach Alters- und Geburtsjahren; eigene Berechnung der Quoten; Quoten 1990 und 1991 interpoliert; Quote 2010 Presseerklärung Nr. 432 des Statistischen Bundesamtes vom 24.11.2010 (vorläufige Daten)

auf Maßnahmen bei der Bundeswehr seit Anfang der 1990er Jahre durch Dienstzeitverkürzungen und veränderte Einberufungspraxis zurück.

Die Steigerung der Studienanfängerzahlen ist sehr beachtlich und verlangt dem gesamten Hochschulsystem eine hohe Anpassungsleistung ab. Bei der hier nachgezeichneten Entwicklung handelt es sich um einen langfristigen Trend, der weit über den Betrachtungszeitraum hinausgeht. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich die Entwicklung der deutschen Studienanfängerquote seit 1950 vergegenwärtigt (**Abb. E1.1-4**).

In den letzten 60 Jahren haben sich die Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger und die Quote der Studienanfängerinnen und -anfänger im Verhältnis zur gleichaltrigen Bevölkerung mehr als verzehnfacht. Das grundlegende Ziel, einer immer höheren Spezialisierung und zunehmenden Akademisierung der Berufe durch einen höheren Anteil von akademisch ausgebildeten Menschen gerecht zu werden, wird damit erreicht.

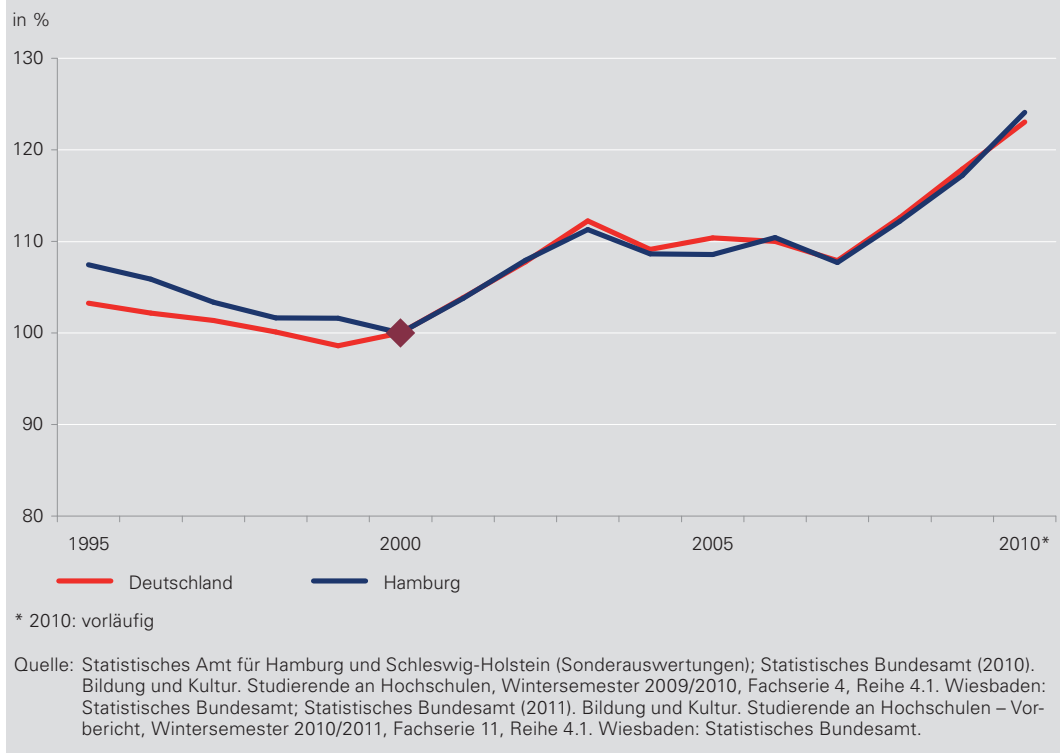
Anzahl der Studienanfänger seit 1950 mehr als verzehnfacht

2 Studierende an Hamburger Hochschulen

2.1 Entwicklung der Studierendenzahlen

Die Entwicklung der Studierendenzahlen in Hamburg und im Bund ist in den Jahren 2001 bis 2008 nahezu identisch gestiegen, obwohl es in diesem Zeitraum Sonderentwicklungen im Hamburger Hochschulsystem gab (**Abb. E1.2-1**).

Abb. E1.2-1: Entwicklung der Studierendenzahlen an Hamburger Hochschulen und an Hochschulen in Deutschland von 1995 bis 2010 (in %)



2.2 Geschlechterverteilung der Studierenden

**Anteil weiblicher
Studierender fast auf
Bundesniveau**

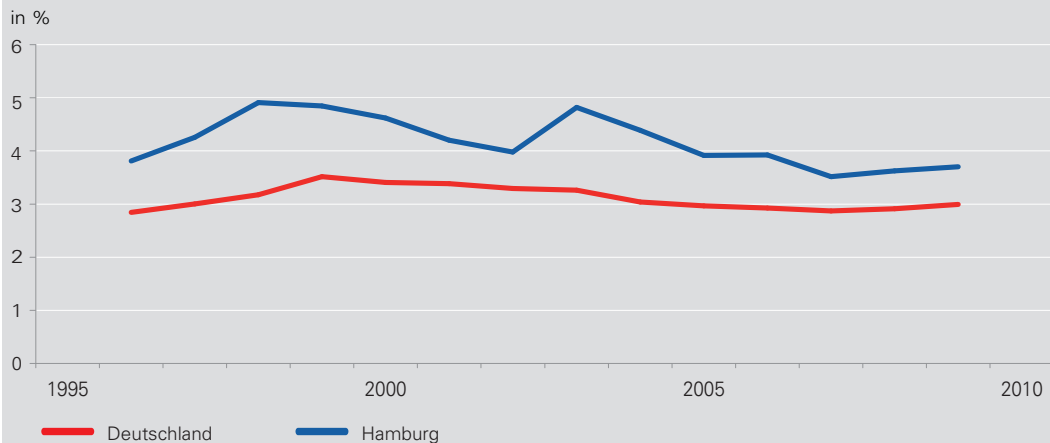
Auch die Entwicklung des Anteils weiblicher Studierender in Hamburg gleicht sich an die im Bund an (**Abb. E1.2-Anhang**). Dass der Anteil der Frauen an den Studierenden in Hamburg etwa einen Prozentpunkt hinter den Zahlen der Studierenden in Deutschland zurückbleibt, liegt größtenteils daran, dass der Anteil der Frauen an den Studierenden der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg äußerst gering ist. An der Hochschule der Bundeswehr weicht der Frauenanteil an der Studierendenschaft vom Durchschnitt aller anderen Hochschulen ab.

2.3 Bildungsinländer und Bildungsausländer

Die Hochschulstatistik unterscheidet nach Deutschen, Bildungsinländern ☺ und Bildungsausländern ☺. Dabei werden unter Bildungsinländern jene Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit verstanden, die eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben. Oftmals handelt es sich dabei um in Deutschland lebende Migranten ☺, die im deutschen Bildungssystem entsprechende Abschlüsse erworben haben.

**Überdurchschnittlicher Anteil an
Bildungsinländern**

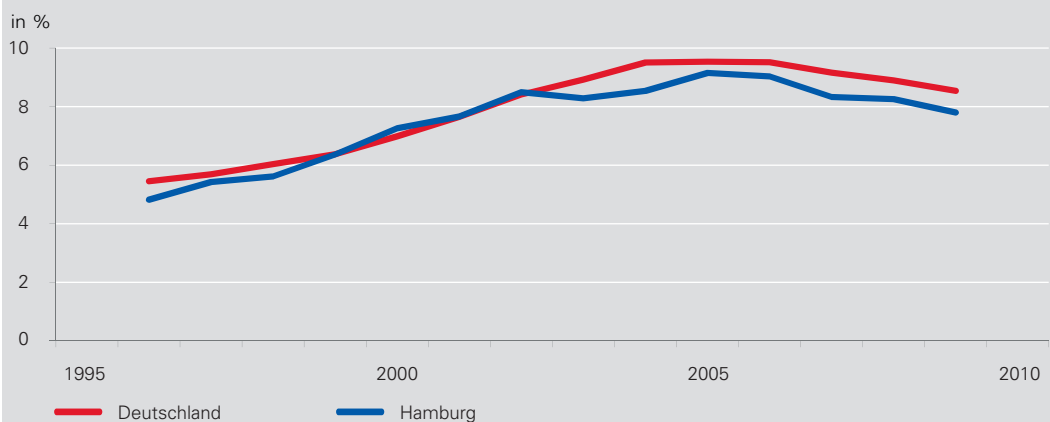
Hamburg hat – wie aufgrund des hohen Anteils an Personen mit Migrationshintergrund an seiner Gesamtbevölkerung auch zu erwarten gewesen wäre (vgl. A2) – einen über dem Durchschnitt der anderen Länder der Bundesrepublik liegenden Anteil an Bildungsinländern an den Studierenden (**Abb. E1.2-2**). Es wird deutlich, dass sich in Hamburg die Bemühungen um eine verstärkte Integration von Migrantinnen und Migranten auch im tertiären Bildungsbereich ☺ niederschlagen.

Abb. E1.2-2: Anteil der Bildungsinländer an den Studierenden an Hamburger Hochschulen und an Hochschulen in Deutschland von 1995 bis 2009 (in %)

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen Wintersemester 2009/2010, Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt; HIS und DAAD, Wissenschaft weltoffen; Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, Sonderauswertung; eigene Berechnungen

Wenn von der angestrebten Internationalisierung eines Hochschulstandortes gesprochen wird, steht jedoch die Gruppe der Bildungsausländer [©] stärker im Fokus und bildet die aussagekräftigere Kategorie. Sie besteht aus jenen Personen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, die über eine ausländische Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Die Anziehungskraft einer weltoffenen Stadt wie Hamburg sollte sich auch in der Anzahl ausländischer Studierender widerspiegeln, die zur Internationalität des Standortes beitragen. Hamburg hat hier im Vergleich zum deutschen Hochschulsystem insgesamt einen Nachholbedarf (**Abb. E1.3-Anhang, Abb. E1.2-3**). Die hohen Lebenshaltungskosten in einer Stadt wie Hamburg bei gleichzeitigem Auslaufen von Stipendienprogrammen, die fehlende Möglichkeit zur nachgelagerten Zahlung der Studiengebühren für Nicht-EU-Ausländer, aber auch die unter-

Unterdurchschnittlicher Anteil an Bildungsausländern

Abb. E1.2-3: Anteil der Bildungsausländer an den Studierenden an Hamburger Hochschulen und an Hochschulen in Deutschland von 1996 bis 2009 (in %)

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen Wintersemester 2009/2010, Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt; HIS und DAAD, Wissenschaft weltoffen; Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, Sonderauswertung; eigene Berechnungen

halb der gesetzlichen Möglichkeiten liegende Ausschöpfung von Zulassungsquoten für Personen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit durch die Hochschulen können als mögliche Gründe für einen unterdurchschnittlichen Anteil an Bildungsausländern © genannt werden. Es ist im Sinne der Zukunftsfähigkeit der Stadt, hochqualifizierte Fachkräfte bereits für eine Hochschulausbildung in Hamburg zu begeistern und ihnen hier eine spätere berufliche Perspektive zu eröffnen.

2.4 Studierende nach Fächergruppen

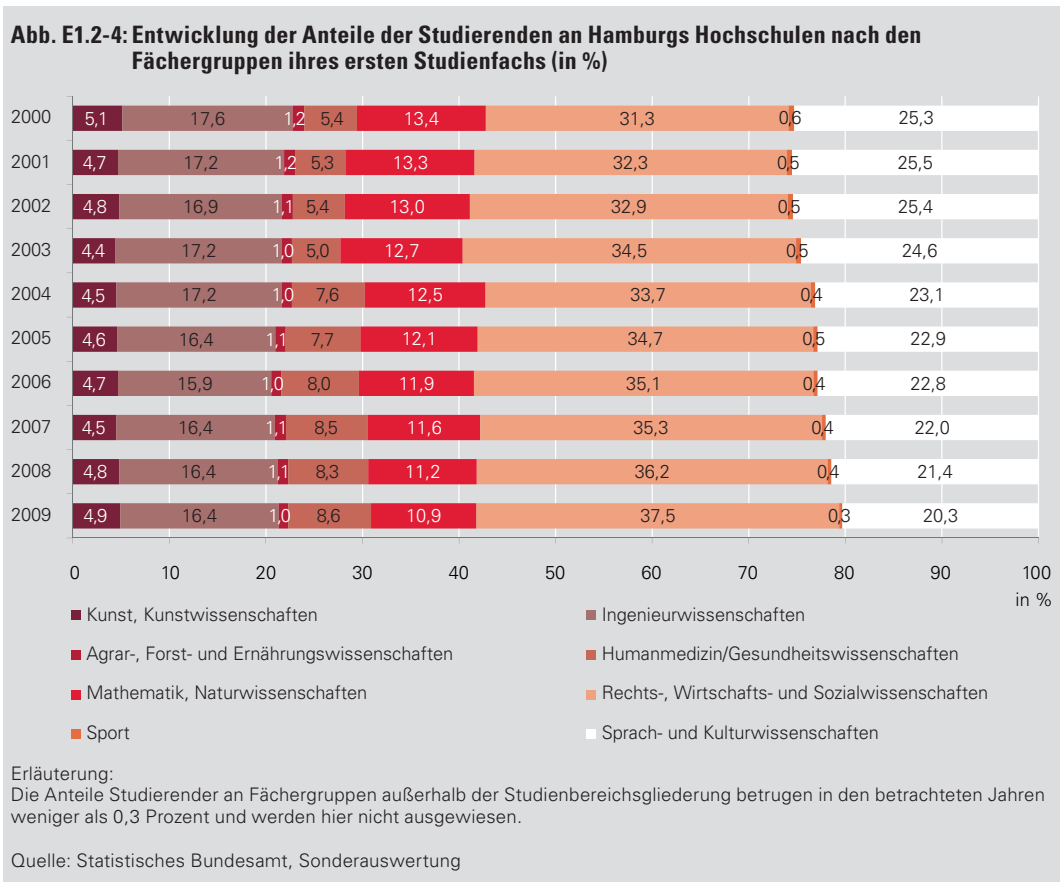
Weniger Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften und mehr in Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

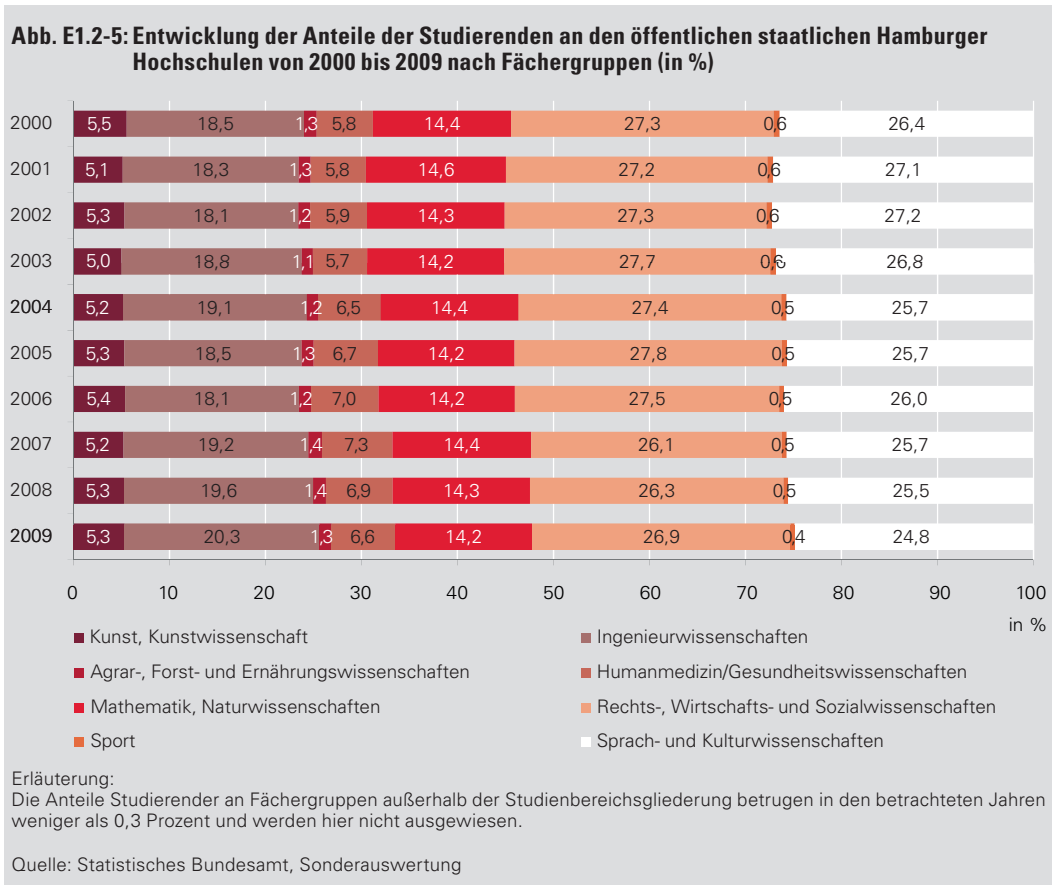
Eine Übersicht der Studierendenzahlen nach Fächergruppen gibt die Struktur des Hamburger Studienangebots wieder (Abb. E1.2-4). Insbesondere der Bereich „Sprach- und Kulturwissenschaften“ weist im Zeitraum 2000 bis 2009 einen gesunkenen Anteil von minus fünf Prozentpunkten auf, während der Bereich „Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ um sechs Prozentpunkte gestiegen ist.

E
1

Erhöhtes Interesse an Angeboten der privaten Hochschulen

Bei dieser Entwicklung spielt das zunehmende Angebot privater Hochschulen in Hamburg eine große Rolle. Der Anstieg bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in **Abbildung E1.2-4** ist im wesentlichen auf die privaten Hamburger Hochschulen zurückzuführen (**Abb. E1.4-Anhang**). So hat sich die Anzahl der Studierenden an privaten Hamburger Hochschulen zwischen den Jahren 2000 und 2009 von knapp 2.000 auf nahezu 14.000 erhöht.





Mittlerweile hat sich eine leichte Ausdifferenzierung ergeben: Es werden nunmehr auch Studienplätze aus den Bereichen „Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften“ und „Design“ seitens privater Hochschulen angeboten.

Will man die Entwicklung des von der Hamburger Hochschulpolitik direkt beeinflussbaren Studienangebotes nachzeichnen, müssen die Daten der sechs öffentlichen staatlichen Hochschulen gesondert herangezogen werden. Hier sieht es zunächst so aus, als ob die Anteile aller betrachteten Fächergruppen konstant geblieben wären (**Abb. E1.2-5**). Auch die unter Berücksichtigung aller Hamburger Hochschulen stark veränderten Bereiche „Sprach- und Kulturwissenschaften“ sowie „Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ weisen eine konstante Entwicklung auf. Trotz dieser relativ konstanten Entwicklung der Zahlen ist zu berücksichtigen, dass es sich insgesamt um ein wachsendes System handelt. Das bedeutet, dass selbst wenn die Anteile der jeweiligen Fächergruppen relativ konstant geblieben sind, zum einen eine erheblich größere Anzahl Studierender dahinter steht. Zum anderen ist es auch innerhalb größerer Fächergruppen (Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) zu Verschiebungen gekommen.

Angebotsstruktur der öffentlichen staatlichen Hochschulen konstant...

...bei insgesamt starkem Wachstum des Systems

E2 Übergänge ins Hochschulsystem

1 Entwicklung der Übergangsquote von der Schule in die Hochschule

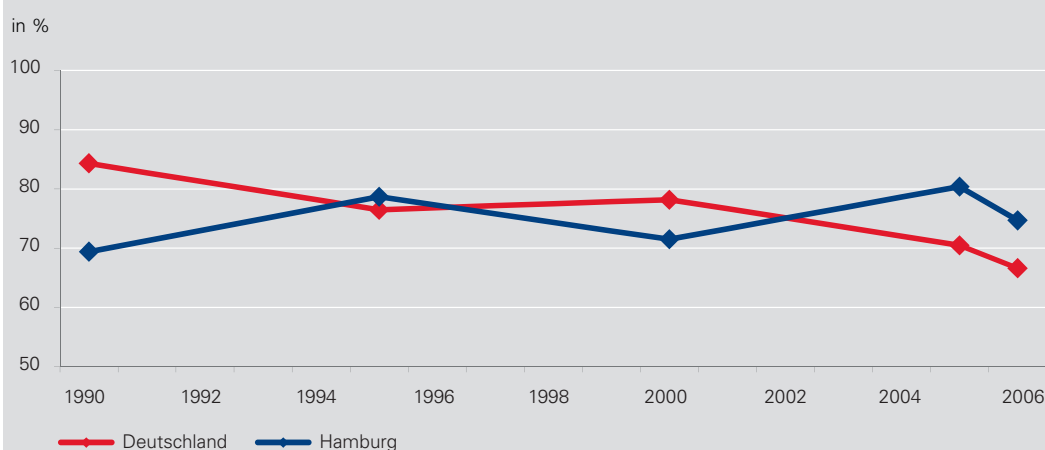
Übergänge in die Hochschule manchmal verzögert

Übergangsquoten weisen aus, wie viele studienberechtigte Schulentlassene eines Jahrgangs ein Studium aufnehmen. Dazu werden die studienberechtigten Schulentlassenen eines Jahrgangs nach Ländern der Bundesrepublik den Studienanfängern im ersten Hochschulsemester in Deutschland, die ihre Studienberechtigung in einem bestimmten Land in diesem Jahr erworben haben, gegenübergestellt. Da die Schulabsolventen ihr Studium zum Teil sehr verzögert aufnehmen, werden die Quoten über einen Betrachtungszeitraum von mindestens vier Jahren nach Erwerb der Studienberechtigung erhoben, denn es wird davon ausgegangen, dass die Quote nach mehr als vier Jahren nicht mehr wesentlich ansteigt. Studienberechtigte legen häufig eine Phase der allgemeinen oder beruflichen Orientierung ein, machen ein Praktikum, einen Freiwilligendienst oder sind erwerbstätig, bevor sie ein Studium aufnehmen. Auch finanzielle Gründe sowie Wartezeiten aufgrund von Zulassungsbeschränkungen können zu einer verzögerten Studienaufnahme führen.¹ Die derzeit vorliegende Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes bezieht sich auf das Erhebungsjahr 2009. Daher kann die Übergangsquote hinreichend genau nur bis 2005 berechnet werden.

Übergangsquote sinkt in Deutschland und steigt in HH

Ein Vergleich der Übergangsquoten für Deutschland auf der einen und Hamburg auf der anderen Seite zeigt eine im Zeitverlauf wechselhafte Entwicklung (Abb. E2.1-1). Seit dem Jahr 2000 zeichnet sich jedoch eine Tendenz ab, nach der die auf Deutschland bezogene Übergangsquote sinkt, während sie für Hamburg ansteigt. Interessant sind die erst zukünftig vorliegenden Zahlen, die zeigen können, ob sich hier ein Trend verstetigt. Ausgehend davon wären nähere Untersuchungen

Abb. E2.1-1: Übergangsquote studienberechtigter Schulentlassener in Hamburg zu einer Hochschule in den Jahren 1990 bis 2006 im Bundesvergleich (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980 bis 2009. Fachserie 11, Reihe 4.3. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

1 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann.

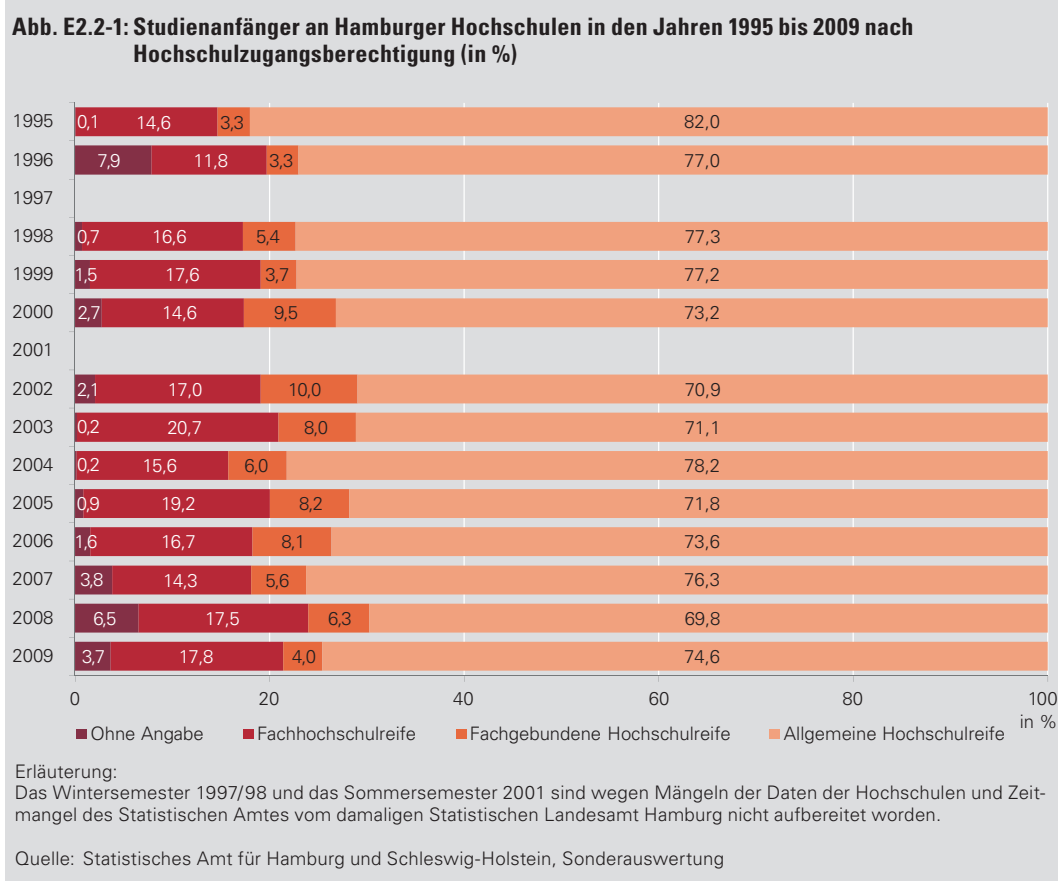
notwendig, um die grundsätzlich abweichenden Quoten wie auch den ggf. zu konstatierenden Trend einer höheren Übergangsquote für Hamburg zu erklären.

2 Studienanfänger nach Hochschulzugangsberechtigung

Trotz stark steigender Studienanfängerzahlen erweist sich die Verteilung nach Art der Hochschulzugangsberechtigung im Zeitverlauf als sehr stabil (**Abb. E2.2-1**). Im Zeitraum von 1995 bis 2009 verfügten über 70 Prozent der Studienanfänger über die allgemeine Hochschulreife, zwischen 12 und 21 Prozent der Studienanfänger besaß die Fachhochschulreife. Statistische Erhebungen zeigen, dass Personen mit Fachhochschulreife sehr viel häufiger als solche mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife auf ein Studium verzichten: Bis zum Jahr 2009 haben von den Schulentlassenen mit Erwerb der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung im Jahr 2005 in Hamburg 9,5 Prozent kein Studium aufgenommen. Dagegen haben Schulentlassene mit Fachhochschulreife zu 47,4 Prozent auf die Aufnahme eines Studiums verzichtet (Quelle: vgl. **Abb. 2.1-1**).

Schulabsolventen mit Fachhochschulreife studieren seltener

E
2



3 Frühstudierende

Seit 2007 über 500
Frühstudierende

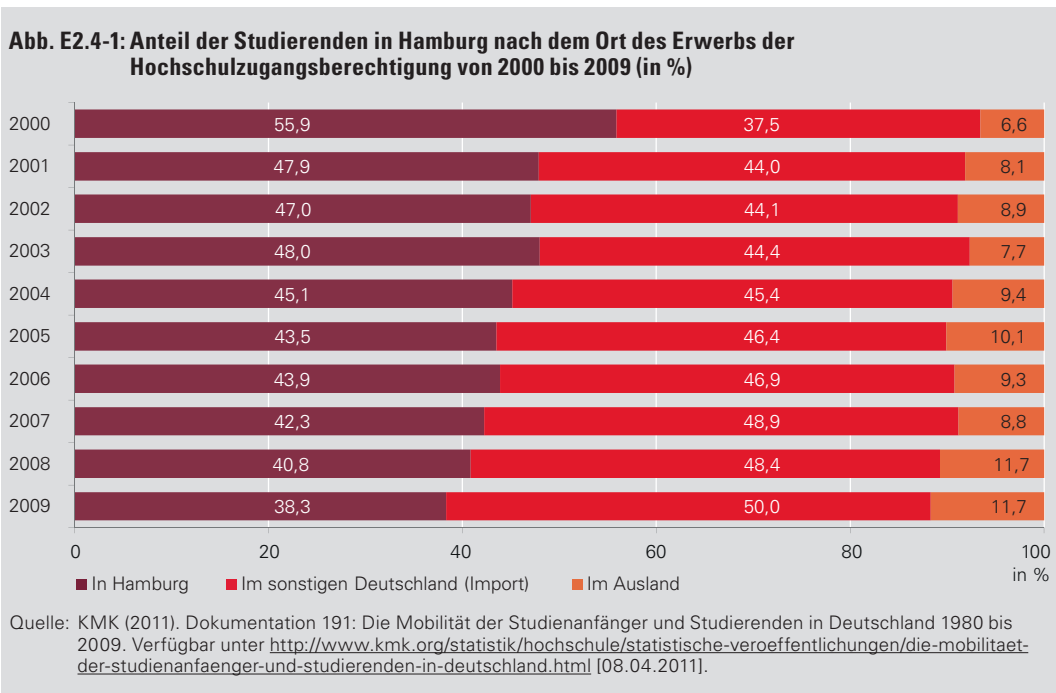
Eine besondere Möglichkeit für sehr begabte Schülerinnen und Schüler bietet das Hochschulgesetz mit der Regelung, dass sie als Frühstudierende zu bestimmten Lehrveranstaltungen und Prüfungen zugelassen werden (s. auch **C4-III.2**). Hierdurch erhalten sie die Gelegenheit, ihre besonderen Kenntnisse bereits während der Schulphase parallel an der Hochschule weiter zu vertiefen. Zudem können die in dieser Phase erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen bei einem späteren Studium angerechnet werden. Besonders begabte Schülerinnen und Schüler profitieren damit auch von verkürzten Studienzeiten, wenn sie später ein reguläres Studium aufnehmen. Seit 2007 haben über 500 Schülerinnen und Schüler von diesem Angebot Gebrauch gemacht.

4 Wanderungsverhalten der Studierenden

E
2

Studierende immer
mobiler

Die Bereitschaft, in Deutschland außerhalb des Landes ein Studium aufzunehmen, in dem die Studienberechtigung erworben wurde, nahm in den vergangenen Jahrzehnten bundesweit kontinuierlich zu. Ergab sich bundesweit 1980 bei den Studienanfängern in Deutschland eine Wanderungsquote von 23 Prozent, so lag sie 2009 bei 33 Prozent.² Dieses veränderte Mobilitätsverhalten spiegelt sich auch in den Daten wider, die zum Wanderungsverhalten der Hamburger Studierenden vorliegen (**Abb. E2.4-1**). Der Anteil der Studierenden in Hamburg, die in Hamburg ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, ist in den vergangenen Jahren kontinuierlich (2000: 56%; 2009: 38%) gesunken.



² Genauer: Im Jahr 1980 haben in Deutschland 23,3% der Studienanfänger, die ihre Studienberechtigung in Deutschland erworben hatten, ihr Studium in einem anderen Land der Bundesrepublik aufgenommen als in dem, in dem sie ihre Studienberechtigung erworben hatten. 2009 waren es 33,4% .

Der Hochschulstandort Hamburg hat eine traditionell hohe Attraktivität für Studierende aus ganz Deutschland. Entsprechend weist Hamburg regelmäßig einen hohen Studierendenimportüberschuss aus. Allerdings ist dieser Importüberschuss – betrachtet man lediglich die nicht privaten Hochschulen – im Zeitverlauf rückläufig (**Tab. E2.4-1**).

Tab. E2.4-1: Import und Export von Studierenden an nicht privaten Hochschulen von 1999 bis 2009 (Anzahl)

Jahr	1999	2005	2009
Studierende der nicht privaten Hochschulen in Hamburg mit Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland	59.708	55.606	53.403
Studierende an nicht privaten Hochschulen in Deutschland mit Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in Hamburg	43.633	42.239	41.098
Importüberschuss	16.075	13.367	12.305

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung

Im Schulbereich sind inzwischen learning-outcome-orientierte Vergleichsstudien zur Qualität von Lehre und Unterricht fest etabliert (z. B. PISA, TIMSS, IGLU). Derartige Vergleichsstudien gibt es bisher im Hochschulbereich nicht. Zwar hat die OECD in diesem Jahr das Projekt „Assessment of Higher Education Learning Outcome“ (AHELO) initiiert, das darauf abzielt, die Leistungsfähigkeit von Studierenden in ausgewählten Studienbereichen international zu vergleichen und zu bewerten. Das Projekt steht allerdings erst am Anfang und findet zunächst ohne deutsche Beteiligung statt. Erste Ergebnisse sollen 2012 präsentiert werden. Von derartigen Projekten bzw. Studien zu unterscheiden sind Hochschul-Rankings: Sie messen die Leistungsfähigkeit der Hochschulen nicht an den learning outcomes der Absolventen, sondern an anders gearteten subjektiven und objektiven Faktoren. Hierzu gehören z. B. Indikatoren, die die Ausstattung einer Hochschule, Betreuungsrelationen, die Reputation einer Hochschule, die Zahl der Publikationen oder die studentische Zufriedenheit betreffen. Meist lassen nur wenige dieser Indikatoren Schlüsse auf die Qualität der Lehre zu – und dies auch nur in indirekter Weise.

Die Umstrukturierung der Studienangebote in ein Bachelor-/Master-System hat die Diskussion um die Qualität der Lehre neu entfacht. Die Qualitätssicherung erfolgt nicht auf der Basis von quantitativen Vergleichsstudien oder Rankings, sondern durch Evaluationen und Akkreditierungen. 95 Prozent der Studienangebote an Hamburger Hochschulen führen inzwischen zu Bachelor-/Master-Graden, für die die Akkreditierung gesetzlich vorgeschrieben ist (vgl. § 52 Abs. 9 HmbHG). Lediglich einige Studiengänge, die mit einem Staatsexamen abschließen (Jura, Medizin, Pharmazie, Lebensmittelchemie), sind noch nicht auf die gestufte Studienstruktur umgestellt worden. 93 Bachelor- und 96 Master-Studiengänge von Hamburger Hochschulen sind inzwischen akkreditiert.¹

Nationale und internationale Studien belegen, dass der „europäische Hochschulraum“ zwar näher gerückt ist, sie zeigen aber auch, dass es in einigen Bereichen zu Problemen gekommen ist und die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Ziele 2010 noch nicht erreicht werden konnten. Zudem haben die Studierenden kritisch auf überfrachtete Curricula, eine hohe Prüfungsichte und eingeschränkte Möglichkeiten, den Studienort zu wechseln, hingewiesen. Allgemein wird die Studierbarkeit der Bachelor-/Masterstudiengänge kritisch hinterfragt. Auch die Kultusministerkonferenz hat sich der Thematik angenommen und am 4. Februar 2010 die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ entsprechend geändert.

Die Behörde für Wissenschaft und Forschung hat deshalb mit den Hochschulen entsprechende Verabredungen getroffen. Begleitend dazu soll das „Gesetz zur Verbesserung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte und zur Weiterentwicklung des Bachelor-/Master-Studiensystems“ vom 1. September 2010, die Studierbarkeit von Bachelor-/Master-Studiengängen verbessern.

Der Senat hat in den vergangenen Jahren mit den Hochschulen Maßnahmen vereinbart, die auf eine Steigerung der Qualität der Lehre abzielt. Hierzu gehören u. a. die Verbesserung von Betreuungsrelationen durch die Anhebung der Curriculurnormwerte in den so genannten Massenfächern und die Neuregelung von Beru-

¹ Quelle: <http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/maske.html> [04.03.2011].

fungsverfahren. Evaluations- und Akkreditierungsverfahren sowie die studentische Lehrveranstaltungskritik sind verbindlich in den Qualitätssicherungssystemen der Hochschulen verankert. 2008 hat der Senat mit den Hochschulen die Einrichtung eines Lehrpreises vereinbart, der seit 2009 jährlich in 14 Einzelpreisen vergeben wird.

Gegenwärtig stehen die Hochschulen vor der Herausforderung, die unterschiedlichen Elemente ihrer Qualitätssicherungssysteme aufeinander abzustimmen und in einem Gesamtsystem zu integrieren. Ein solches Qualitätsmanagementsystem ist die Voraussetzung dafür, dass sich eine Hochschule der sogenannten Systemakkreditierung unterziehen kann, die an die Stelle der sonst notwendigen Programmakkreditierungen tritt, um die Qualität der von ihr angebotenen Studiengänge nachzuweisen. Die Behörde für Wissenschaft und Forschung hat für den Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen mit den Hochschulen in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen 2009 und 2010 entsprechende Verabredungen getroffen.

E4

Abschlüsse im Hochschulsystem

1 Gesamtzahl der bestandenen Hochschulabschlüsse

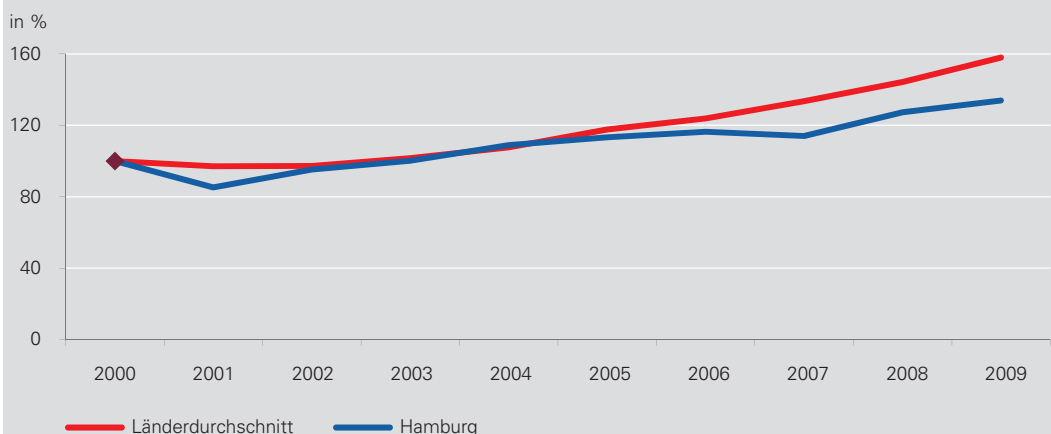
Der Staat wendet erhebliche finanzielle Mittel mit dem Anspruch auf, dass das Hochschulsystem möglichst vielen jungen Menschen einen Hochschulabschluss ermöglicht. Grundsätzliches Ziel jeder Hochschulausbildung ist, die Studierenden erfolgreich zu einem Abschluss zu führen. Die Frage, wie viele Studierende ihren Abschluss erlangen, ist daher von besonderem öffentlichen Interesse und gilt als eine wesentliche Kenngröße mit Blick auf die Leistungsfähigkeit der Hochschulen. Neben der rein quantitativen Betrachtung stellen Studienerfolgsquoten einen qualitativen Bezug her, indem sie den „Input“ – Studienanfänger – mit dem „Output“ – Hochschulabsolventen – in Relation zueinander setzen.

Der Vergleich bestandener Abschlussprüfungen an Hamburger Hochschulen und allen deutschen Hochschulen zeigt, dass die Entwicklung lange Zeit parallel gelaufen ist (**Abb. E4.1-1**). Seit 2007 ist eine Abkoppelung der Hamburger Entwicklung zu erkennen, wonach die Zahl der Abschlussprüfungen zwar weiterhin ansteigt, allerdings nicht in dem Ausmaß wie in Deutschland insgesamt. Ein Grund dafür kann sein, dass andere Länder personenstarke Studiengänge frühzeitiger auf das Bachelor-Master-System umgestellt haben, so dass dort bereits jetzt Bachelor- und Master-Absolventen in hoher Zahl die Hochschulen verlassen. Hier kommt hinzu, dass im Gegensatz zum früheren Studiensystem Bachelor- und Master-Absolventen mit beiden Abschlüssen in der Statistik gezählt werden, d. h. die gleiche Person wird sowohl als Bachelor- als auch als Master-Absolvent statistisch gesondert erfasst und die absolute Zahl an Abschlussprüfungen erhöht sich erheblich. Sollte sich die Entwicklung allerdings verstetigen, müsste dieses Phänomen genauer untersucht werden.

Steigende Zahl an Hochschulabschlüssen in Hamburg...

...seit 2007 jedoch geringere Zunahme als in Gesamtdeutschland

Abb. E4.1-1: Entwicklung der Anzahl der bestandenen Abschlussprüfungen an Hamburger Hochschulen und im Länderdurchschnitt von 2000 bis 2009 (in %)



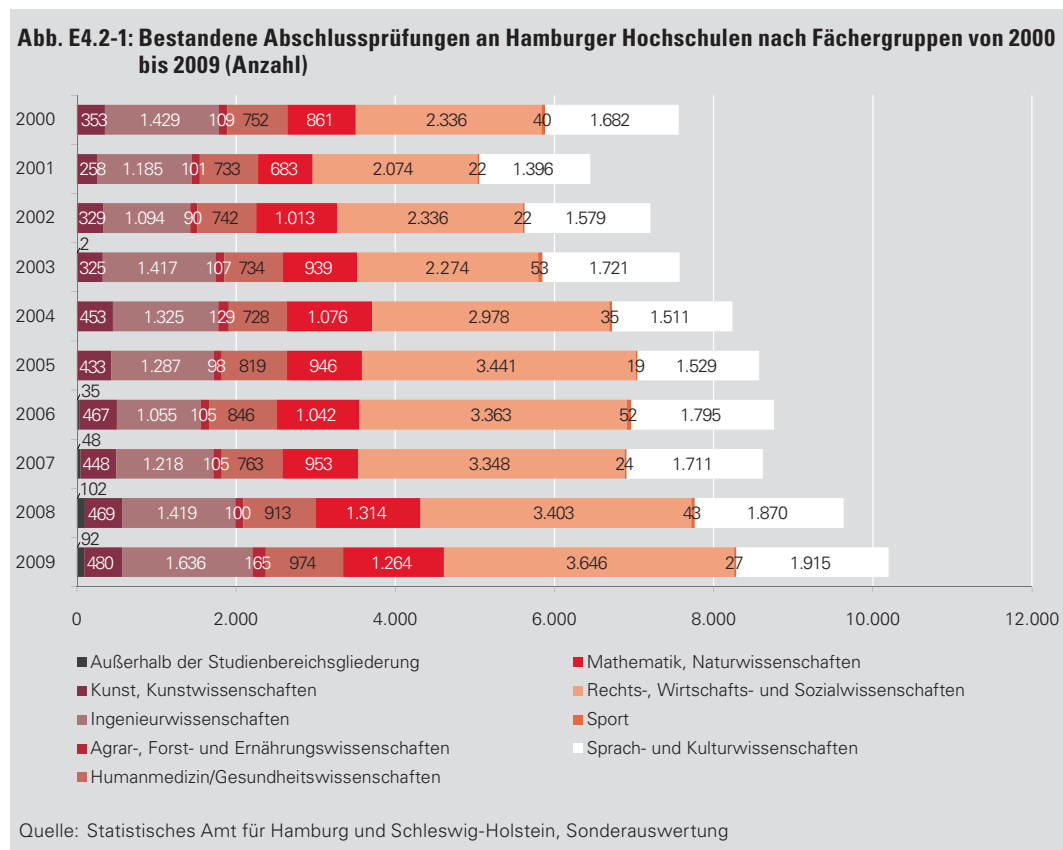
Erläuterung: Das Jahr 2000 entspricht 100%.

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.2.
Wiesbaden: Statistisches Bundesamt; Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig Holstein, Sonderauswertung

2 Bestandene Abschlussprüfungen nach Fächergruppen

Der grundsätzlich positive Trend einer Zunahme erfolgreicher Abschlussprüfungen zeigt sich in den absoluten Zahlen auch für Hamburg: Die Zahl ist von 7.562 bestandenen Prüfungen im Jahr 2000 auf 10.199 im Jahr 2009 um 35 Prozent gestiegen (**Abb. E4.2-1**). Dabei zeigt sich in der Auflistung nach Fächergruppen eine erfreuliche Entwicklung bei den im besonderen Fokus stehenden Fächergruppen „Mathematik, Naturwissenschaften“ und „Ingenieurwissenschaften“. Innerhalb dieser beiden Fächergruppen konnte im Jahr 2009 zusammengerechnet mit 2.900 bestandenen Prüfungen die im Zeitverlauf höchste Zahl beobachtet werden. Bei „Mathematik, Naturwissenschaften“ betrug die Steigerungsrate im Vergleich zum Jahr 2000 47 Prozent (von 861 auf 1.264 bestandene Prüfungen), bei den „Ingenieurwissenschaften“ 14 Prozent (von 1.429 auf 1.636). Die höchste Steigerungsrate erzielte die Fächergruppe „Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ mit 56 Prozent. Auf die Bedeutung der zunehmenden Zahl privater Hochschulangebote ist in diesem Zusammenhang bereits hingewiesen worden (vgl. E1).

2009: höchste Zahl bestandener Prüfungen in den Fächergruppen „Mathematik, Naturwissenschaften“ und „Ingenieurwissenschaften“

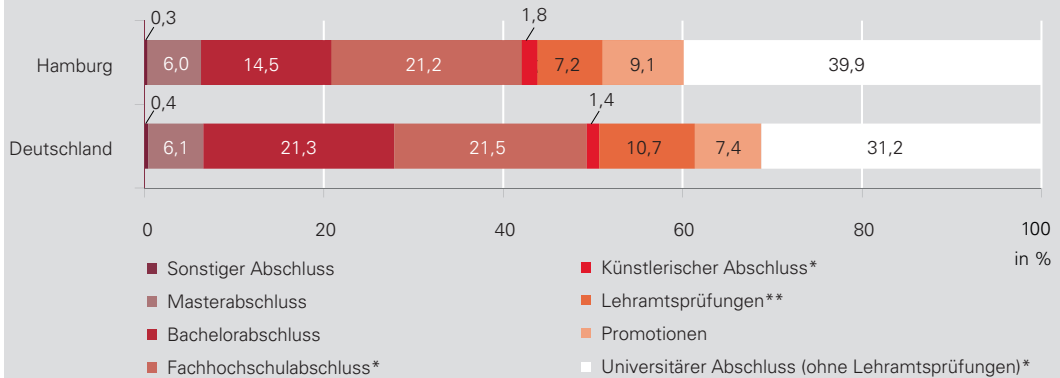


3 Bestandene Abschlussprüfungen nach Abschlussart

Die oben genannte Vermutung bestätigt sich bei der Untersuchung der bestandenen Abschlussprüfungen nach der Abschlussart (**Abb. E4.3-1**). Hamburg weist einen vergleichsweise hohen Anteil an auslaufenden Abschlüssen (Diplom, Magister an Universitäten und Fachhochschulen) auf, während der Anteil an Bachelor- und Master-

Anteil an BA/MA-Abschlüssen in Hamburg bislang vergleichsweise gering

Abb. E4.3-1: Bestandene Abschlussprüfungen nach Abschluss an Hamburger Hochschulen und in Deutschland 2009 (Anteile in %)

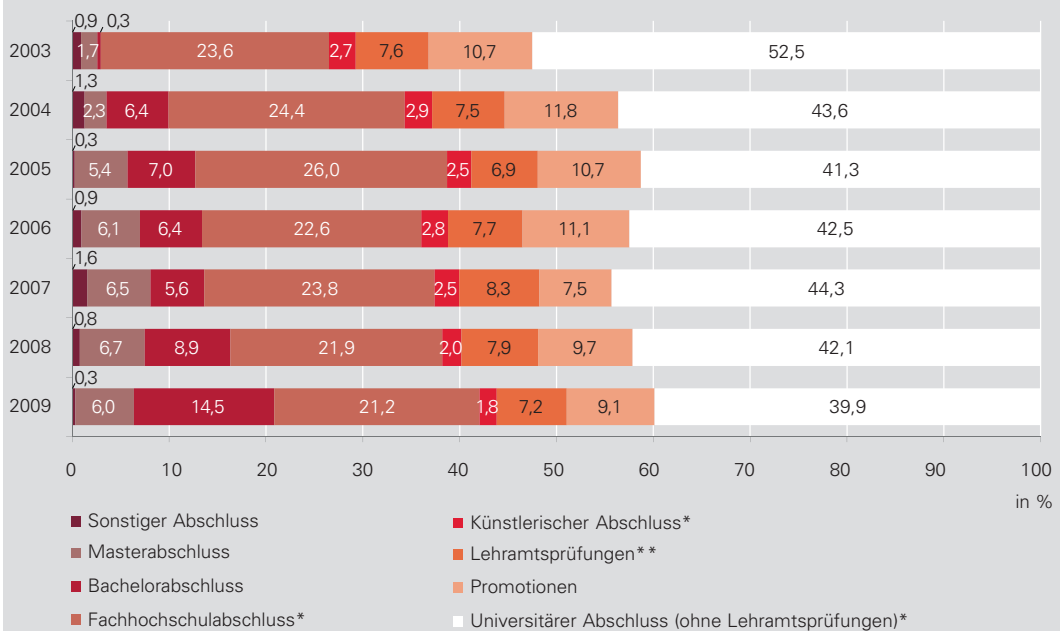


* Ohne Bachelor- und Masterabschlüsse
 ** Einschließlich Lehramt-Bachelor und Lehramt-Master

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

Abschlüssen (für Hamburg in der Summe 20,5%) bislang wesentlich geringer ist als im deutschlandweiten Vergleich (in der Summe 27,4%). Trotz der weit fortgeschrittenen Umstellung auf das neue Studiensystem (vgl. E1) kann auch die in Hamburg längere durchschnittliche Fachstudiendauer eine Rolle spielen (s. u.).

Abb. E4.3-2: Entwicklung der Anteile der bestandenen Abschlussprüfungen an Hamburger Hochschulen nach Abschlussart von 2003 bis 2009 (in %)



* Ohne Bachelor- und Masterabschlüsse
 ** Einschließlich Lehramt-Bachelor und Lehramt-Master

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

Die Zeitreihenanalyse (**Abb. E4.3-2**) spiegelt jedoch die Auswirkungen der Umstellung auf das neue Studiensystem auch bei der Entwicklung der Abschlüsse wider, so dass auch in Hamburg die neuen Abschlüsse mit einer hohen Steigerungsrate wachsen. So stiegen die Bachelor- und Master-Abschlüsse von 8,7 Prozent im Jahr 2004 auf 20,5 Prozent im Jahr 2009.

Anteil der BA/MA-Abschlüsse nimmt aktuell jedoch stark zu

4 Entwicklung der Studienerfolgsquote

Die Studienerfolgsquote ist eine wichtige Kennzahl zur Bewertung und Steuerung des Hochschulbereichs. In den 1980er Jahren wurden erste Anstrengungen unternommen, die Berechnung entsprechender Kennzahlen auf eine solide Datengrundlage zu stellen. Diese Bemühungen wurden aufgrund eines Urteils des Bundesverfassungsgerichts wegen datenschutzrechtlicher Bedenken zunächst eingestellt. Erst um das Jahr 2005, als nach der PISA-Berichterstattung und der daraufhin entstehenden bundesweiten Bildungsberichterstattung der Druck auf die Statistischen Ämter sehr stark zunahm, für eine datengestützte Steuerung im ganzen Bildungsbereich verlaufsstatistische Kennzahlen vorzulegen, wurden mit theoretischen Aufwand die bestehenden Möglichkeiten der Auswertung der auch jetzt schon vorliegenden Daten in Angriff genommen. Dabei müssen wesentliche Teile fehlender Daten geschätzt werden. Die Definitionen der berechneten Quoten sind weniger von der steuerungs-politischen Notwendigkeit, sondern vielmehr vom Vorhandensein der zur Berechnung notwendigen Daten abhängig. Hier sind neue Anstrengungen von Anfang an gemeinsam mit den Datenschutzbeauftragten erforderlich, um ausreichende Datengrundlagen für die wichtigsten hochschulpolitischen Steuerungskennzahlen zu schaffen.

Studienerfolgsquote hat methodisch bedingt nur begrenzte Aussagekraft

Die hier im Folgenden genannten Kennzahlen sind vom Statistischen Bundesamt theoretisch vorbereitet und berechnet worden. Dabei wird die Stärke eines Studienanfängerjahrgangs verglichen mit der Summe an Absolventen mehrerer Jahrgänge, die diesem Anfängerjahrgang angehören.

Diese Kennzahlen leiden unter dem Mangel, dass sie einerseits Quoten sein sollen, andererseits die Zahlen im Zähler und Nenner sich nicht auf die gleiche Grundgesamtheit beziehen, da im Lauf eines Studiums Studierende aus dem konkret betrachteten jeweiligen Studienangebot heraus und andere hinein wechseln, so dass die Ergebnisse durch diese Wanderungen verfälscht werden können. Angesichts derzeit fehlender Alternativen gelten die Erfolgsquoten trotz methodischer Ungenauigkeiten als geeignete Indikatoren zur Beurteilung des Studienerfolgs.

Die in der **Tabelle E4.4-1** aufgeführten Zahlen sind relativ aktuell, denn für den Anfängerjahrgang 2000 stammen die Daten zu den Absolventen im Wesentlichen aus den Jahren 2006 bis 2008. Für die vorliegenden Erfolgsquoten zeigt sich insgesamt ein zwiespältiger Trend: Während die Erfolgsquote des Studienanfänger-Jahrganges 1997 in Hamburg bei 66,1 Prozent und des Studienanfänger-Jahrganges 2000 bei 65,2 Prozent liegt und damit leicht rückläufig ist, ist die Quote deutschlandweit von 69,8 Prozent auf 72,8 Prozent angestiegen. Offenkundig werden an Hamburger Hochschulen weniger Studierende zu einem erfolgreichen Studienabschluss gebracht. Zunächst ist dies ein bekanntes Phänomen – die Studienerfolgsquote in einer Großstadt wie Hamburg ist schon als traditionell geringer zu bezeichnen; hierfür spielt

Studienerfolgsquote deutschlandweit ansteigend, in HH leicht rückläufig

Tab. E4.4-1: Erfolgsquoten 2008 nach Jahr der Ersteinschreibung für Hamburg und Deutschland

Jahr der Ersteinschreibung	1997	1998	1999	2000
Hamburg	66,1	66,7	65,4	65,2
Deutschland	69,8	70,5	72,5	72,8

Erläuterung:

Es werden nur die Erfolgsquoten für Studierende im Erststudium ohne angestrebten Abschluss Master, Lehramt-Master und Schlüssel „Sonstiger Abschluss“ und ohne Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Ausland berichtet.

Quelle: Statistisches Bundesamt (2009). Bildung und Kultur, Erfolgsquoten 2008, Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 1997 bis 2000. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

ein ganzes Bündel an Gründen eine Rolle, bspw. die Möglichkeit einer attraktiven Erwerbstätigkeit als Alternative zum Studienabschluss. Dass die Quote aber nicht parallel zur Entwicklung in Deutschland ansteigt – wenn auch vielleicht auf niedrigerem Niveau – kann unter anderem damit erklärt werden, dass die mit höherem Studienerfolg einhergehenden Bachelor- und Master-Abschlüsse in Hamburg noch nicht so einen hohen Anteil an allen Abschlüssen ausmachen wie im deutschlandweiten Vergleich (vgl. dazu auch **Abb. E4.3-1**).

5 Entwicklung der Fachstudiendauer

Verlässliche Aussage zu Studiendauer ist nach vollständiger Umstellung möglich

In Hamburg wird die Studienstruktur weitgehend auf das Bachelor-/Mastersystem umgestellt. Die Umstellung ist noch nicht vollständig durch die Semester durchgewachsen, so dass für die neuen Studiengänge noch keine Aussagen über die Fachstudiendauer getroffen werden können. Die folgende Darstellung gibt daher ein nur sehr unvollständiges Bild wieder. Die Entwicklung in den bisherigen Studiengängen nach dem alten System kann für ausgewählte Hamburger Studiengänge (d. h. alle Studiengänge, für die die Daten in der Veröffentlichung des Wissenschaftsrates und des Statistischen Bundesamtes vorhanden sind) der **Tabelle E4.5-1** entnommen werden.

In sechs Studiengängen hat sich die Fachstudiendauer verlängert. In elf Studiengängen ist die Fachstudiendauer verkürzt worden. Im Mittel ist die Fachstudiendauer in diesen Studiengängen um ein Semester zurückgegangen.

Tab. E4.5-1: Bestandene Prüfungen 1999 und 2008 in ausgewählten Studiengängen in Hamburg nach Studiendauer in Semestern

Fach	Hamburg		Deutschland		
	Hochschule	Abschluss	Median		Median
			1999	2008	2008
Psychologie	UHH	Univ. Abschluss	12,4	11,8	11,1
Politikwissenschaft/ Politologie	UHH	Univ. Abschluss	12,5	10,8	10,4
Soziologie	UHH	Univ. Abschluss	17,5	12,4	11,5
Sozialpädagogik	EvFH	FH-Abschluss	7,5	8,7	8,2
Sozialwesen	HAW	FH-Abschluss	7,5	8,9	8,2
Rechtswissenschaft	UHH	Univ. Abschluss	9,3	9,6	9,6
BWL	UHH	Univ. Abschluss	10,5	10,7	10,3
Wirtschaftsingenieurwesen	TUHH	Univ. Abschluss	13,2	11,9	11,1
Informatik	UHH	Univ. Abschluss	15,6	16,0	12,6
Physik	UHH	Univ. Abschluss	14,1	11,1	10,7
Chemie	UHH	Univ. Abschluss	13,2	11,2	10,3
Biologie	UHH	Univ. Abschluss	12,8	11,8	10,9
Medizin	UHH	Univ. Abschluss	12,7	12,9	12,7
Zahnmedizin	UHH	Univ. Abschluss	12,5	11,4	11,2
Maschinenbau/-wesen	HAW	FH-Abschluss	10,5	9,5	8,7
Elektrotechnik/Elektronik	HAW	FH-Abschluss	11,3	9,4	8,7
Fahrzeugtechnik	HAW	FH-Abschluss	10,5	8,9	8,7
Durchschnitt			12,0	11,0	10,3

Erläuterung:

2008: Univ. Abschl. = Universitäre Abschlüsse und entsprechende Abschlussprüfungen; bis 2007: Univ. Abschl. = Diplom und entsprechende Abschlussprüfungen statt universitäre Abschlüsse; Die Abgrenzung dieser Definitionen ist gleichgeblieben, somit können Zeitreihen gebildet werden. Die Bachelor-Abschlüsse sind immer gesondert aufgeführt, die Master-Abschlüsse sind nur enthalten, sofern es sich um ein Erststudium handelt.

Quelle: Wissenschaftsrat (2005). Drucksache 6825/05. Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1999 bis 2003. Verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6825-05.pdf> [15.04.2011]; Wissenschaftsrat (2005). Drucksache 6826/05. Entwicklung der Fachstudiendauer an Fachhochschulen von 1999 bis 2003. Verfügbar unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6826-05.pdf> [15.04.2011]; Statistisches Bundesamt (2009). Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2008, Fachserie 11, Reihe 4.3.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

6 Absolventinnen und Absolventen nach Geschlecht

Auch im Hochschulbereich ist die Gleichstellung ein wichtiges Ziel. Neben der grundlegenden gesellschaftspolitischen Bedeutung wird der zukünftig weiter steigende Bedarf an akademisch ausgebildeten Arbeitskräften nur durch eine möglichst hohe Quote von Frauen an Hochschulabsolventen gedeckt werden. Eine Auflistung des Frauenanteils an den Absolventen zeigt, dass von 2000 bis 2009 eine beachtliche Steigerung zu konstatieren ist (**Tab. E4.6-1**). Die Entwicklung läuft in Hamburg und Deutschland insgesamt nahezu parallel; allerdings weist sie für 2009 erstmals wieder eine Verringerung des Frauenanteils an den Absolventen in Hamburg aus, während die Zahl für Deutschland insgesamt weiter gestiegen ist. Da der Frauenanteil bei den unter 50-Jährigen etwa bei 49 Prozent liegt, ist zunächst das globale Ziel einer ausgeglichenen Geschlechterverteilung bei den Absolventen im Wesentlichen erreicht.

Das gilt aber nicht in jedem Bereich: Besonders eklatant ist das Ungleichgewicht bei den Absolventen der Ingenieurwissenschaften, in denen nur 25,8 Prozent der Erstabsolventen weiblich sind, sowie bei der Mathematik und den Naturwissenschaften, bei denen nur 34,3 Prozent der Erstabsolventen weiblich sind.

Ausgeglichene Geschlechterverteilung bei den Absolventen

Starke Unterschiede bei der Geschlechterverteilung in den Fächern

Es gibt aber auch Ungleichgewichte in der entgegengesetzten Richtung: Bei den Absolventen der Sprach- und Kulturwissenschaften betrug der Frauenanteil in Hamburg im Jahr 2008 71,1 Prozent, bei denen der Kunst-/Kunstwissenschaft 67,1 Prozent und bei denen der Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften 62,7 Prozent.

Tab. E4.6-1: Frauenanteile an den Absolventen in Hamburg und in Deutschland von 2000 bis 2009 (in %)

Jahr	Hamburg	Deutschland
2000	42,3	44,8
2005	47,5	49,5
2006	48,9	50,5
2007	49,3	50,8
2008	49,3	51,1
2009	48,4	51,0

Quelle: Statistisches Bundesamt (2011). Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2009, Fachserie 11, Reihe 4.3.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt; Statistisches Bundesamt (2009). Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2008, Fachserie 11, Reihe 4.3.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

1 Wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Hamburger Hochschulen

In Hamburg sind im Jahr 2009 über 10.000 Menschen als wissenschaftliches oder künstlerisches Personal an den Hochschulen beschäftigt, davon sind mehr als 1.400 Professorinnen und Professoren. Über 9.200 arbeiten dabei an den staatlichen, knapp 1.500 an den privaten Hochschulen (**Tab. E5.1-1**). Etwa 4.350 gehen ihrer Aufgabe nebenberuflich nach, wobei es sich im Wesentlichen um Gastprofessorinnen und -professoren, Lehrbeauftragte, wissenschaftliche Hilfskräfte sowie um Tutorinnen und Tutoren handelt. Besonders die über 2.700 Lehrbeauftragten stellen den Bezug zur übrigen Arbeitswelt her.

Mehr als 1.400 Professorinnen und Professoren an Hamburger Hochschulen

Tab. E5.1-1: Wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Hamburger Hochschulen im Jahr 2009

Deutschland insgesamt	301.042
Hamburg insgesamt	10.661
Davon	
Öffentliche staatliche Hochschulen insgesamt	8.829
Interne staatliche Hochschulen insgesamt	382
Kirchliche und private Präsenzhochschulen insgesamt	260
Private Fernhochschulen insgesamt	1.190

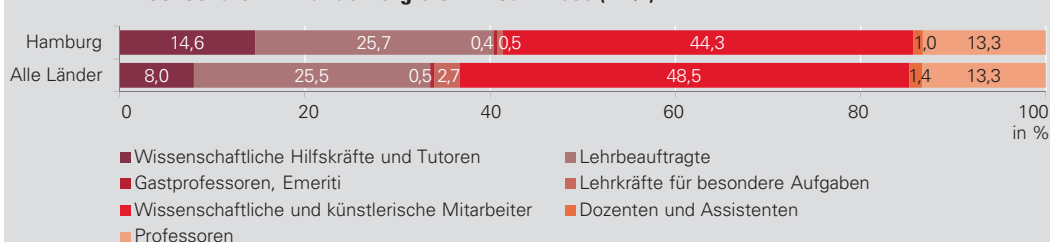
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4, Bildung und Kultur, Personal an Hochschulen, Jahr 2009, erschienen November 2010; Tabelle 7 in ausführlicher Gliederung und eigene Berechnungen

2 Wissenschaftliches und künstlerisches Personal nach Personalgruppen

Der Blick auf die Struktur des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals im Jahr 2009 zeigt ebenso bemerkenswerte Übereinstimmungen wie auch Abweichungen zwischen Hamburg und Deutschland insgesamt (**Abb. E5.2-1**). So ist zwar der Anteil an Professorinnen und Professoren in Hamburg und in Deutschland insgesamt identisch, dasselbe gilt auch für den Anteil an Lehrbeauftragten. Auffällig ist jedoch der hohe Anteil wissenschaftlicher Hilfskräfte und Tutorinnen und Tutoren, mit dem sich Hamburg vom Durchschnitt aller Bundesländer deutlich abhebt.

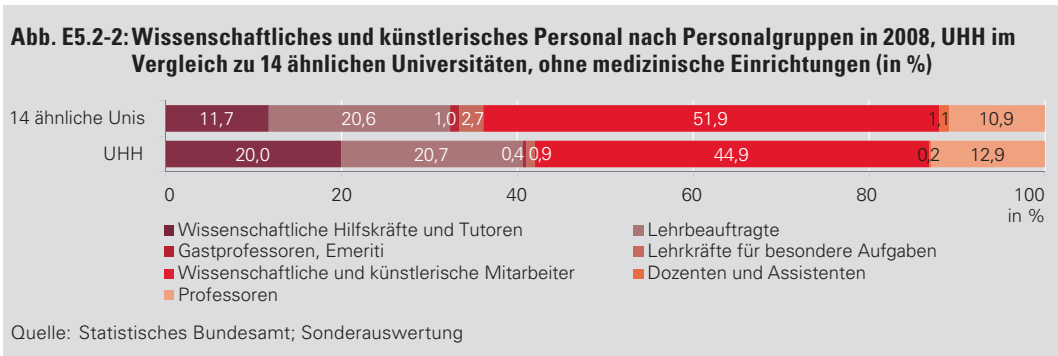
Hoher Anteil wissenschaftlicher Hilfskräfte und Tutoren in Hamburg

Abb. E5.2-1: Wissenschaftliches und künstlerisches Personal nach Personalgruppen an Hamburger Hochschulen im Ländervergleich im Jahr 2009 (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Fachserie 11, R.4.4 Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen, Tabelle 2 in ausführlicher Gliederung; eigene Berechnungen

**Missverhältnis
von Professuren zu
wissenschaftlichen
Mitarbeiterstellen**



Hierbei sind zwei Aspekte zu berücksichtigen: Zum einen verfügt die HAW Hamburg als Fachhochschule über eine Personalstruktur mit einem hohen Anteil an Professorinnen und Professoren am wissenschaftlichen Personal und – im Vergleich zu Universitäten – einem entsprechend geringeren Anteil an wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Als zweitgrößte Fachhochschule Deutschlands schlägt sich dieser Umstand in der über alle Hamburger Hochschulen betrachteten Personalstruktur nieder. Zum zweiten sind in Hamburg mittlerweile zahlreiche private Hochschulen aktiv, die überwiegend als Fachhochschulen anerkannt sind und eine entsprechende Personalstruktur aufweisen.

Vergleicht man die Universität Hamburg mit ähnlich strukturierten Universitäten,¹ so zeigt sich, dass sie mit deutlich weniger wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ausgestattet ist, dafür aber der Anteil der Professorinnen und Professoren und der der wissenschaftlichen Hilfskräfte (ohne studentische Hilfskräfte) und Tutorinnen und Tutoren erheblich höher ausfällt (**Abb. E5.2-2**). Die Universität Hamburg strebt an, durch eine veränderte Personalstruktur im Rahmen ihrer Struktur- und Entwicklungsplanung 2012 insbesondere den Bereich des wissenschaftlichen Nachwuchses zu stärken, um das durch historische Entwicklung entstandene Miss-

Tab. E5.2-1: Anteile des weiblichen Personals an hamburger Hochschulen im Vergleich zu allen anderen Ländern 2009 (in %)

	Alle Länder	Hamburg
Weibliches Personal insgesamt	35,2	36,8
Professorinnen und Professoren	18,2	22,7
Dozentinnen/Dozenten und Assistenten	32,1	19,3
Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	39,0	42,0
Lehrkräfte für besondere Aufgaben	49,0	43,9
Gastprofessuren/Emeriti	12,3	21,3
Lehrbeauftragte	32,8	29,9
Wissenschaftliche Hilfskräfte und Tutorinnen/Tutoren	45,2	47,7

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Fachserie 11, R. 4.4. Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen, Tabelle 2 in ausführlicher Gliederung; eigene Berechnungen

¹ Es wurde ein Ähnlichkeitsmaß berechnet, das die Ähnlichkeit zwischen einer Universität und der Universität Hamburg hinsichtlich der Struktur der Fächergruppen widerspiegeln soll. Für das Ähnlichkeitsmaß wurden für jede Hochschule die Anteile der Fächergruppen an den gesamten Studierenden der Hochschule berechnet. Dann wurden die Differenzen zwischen den Anteilen der jeweiligen Hochschule und der Universität Hamburg berechnet. Das Ähnlichkeitsmaß ist definiert als die Summe der quadrierten Anteilsdifferenzen. Je niedriger das Ähnlichkeitsmaß, desto größer ist die Ähnlichkeit.

verhältnis von Professuren zu wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auszugleichen.

Bezogen auf die Anteile weiblichen Personals weist Hamburg gegenüber dem Durchschnitt aller Länder insgesamt eine leicht höhere Quote auf (**Tab. E5.2-1**). Diese Quote ergibt sich aus den Personalkategorien „Professorinnen und Professoren“, „Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“, „Gastprofessuren/Emeriti“ und „Wissenschaftliche Hilfskräfte und Tutorinnen und Tutoren“, in denen die Hamburger Zahlen über dem Länderdurchschnitt liegen.

Etwas höherer Anteil weiblichen Personals an Hamburger Hochschulen



Schon im ersten nationalen Bildungsbericht 2006 wird betont, dass Lern- und Bildungsprozesse nicht mehr in erster Linie auf das Kindes- und Jugendalter begrenzt sind, sondern inzwischen auch das Erwachsenenalter voll erfasst haben.¹ Erlerntes Wissen und Fertigkeiten müssen ebenso für das Erwerbsleben wie auch für den Alltag permanent aktualisiert werden. Hinzu kommen insgesamt vielfältigere und diskontinuierlichere Erwerbsbiografien, eine zunehmende Wissensbasierung aller Lebensbereiche sowie eine demografische Verschiebung hin zu einer älteren – und damit länger lernenden – Gesellschaft.

Vor dem Hintergrund dieser Veränderungen erschließt sich die zunehmende Bedeutung von Weiterbildung als wichtigem Baustein einer „Bildung im Lebenslauf“. Entsprechend soll in Erweiterung des ersten Hamburger Bildungsberichts nun auch über Weiterbildung in Hamburg berichtet werden. Dabei ist von Interesse, welche Weiterbildungsangebote in welchem Umfang bereit gestellt werden und wie diese von verschiedenen Personen- und Bevölkerungsgruppen genutzt werden.

Tatsächlich sind bisher jedoch nur Teilbereiche der Weiterbildung statistisch erfasst und auswertbar. Grund hierfür ist vor allem die heterogene private Trägerstruktur. Die im Rahmen von Weiterbildung erworbenen Qualifikationen sind vielfältig und nicht standardisiert, sie sind damit nur schwer auf dem Arbeitsmarkt und in ihrer Wirksamkeit im Lebenslauf einschätzbar. Die derzeitige Diskussion um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) versucht genau hierauf Antworten zu finden. Ziel ist dabei, ein Referenzinstrument zur Klassifizierung von Lernniveaus zu etablieren, das anhand von spezifischen Kriterien Niveaustufen festlegt, die europaweit vergleichbar sind. Ergebnisse sind auf Grund europäischer Vorgaben zur Umsetzung noch im Verlauf des Jahres 2011 zu erwarten.

Im Folgenden soll ein erster Schritt in Richtung einer systematischen Berichterstattung unternommen werden. Dafür erfolgt zunächst die Darstellung der allgemeinen (F1) und der beruflichen Weiterbildung (F2), dann wird über Weiterbildungsberatung und -information (F3) sowie über Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung für Weiterbildung berichtet (F4).

¹ Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann (S. 123).

F1

Schwerpunkte allgemeiner Weiterbildung: Hamburger Volkshochschule

Nach dem Bestand der Weiterbildungsdatenbank WISY wurde Weiterbildung in Hamburg im Jahr 2010 von rund 700 – in der Regel privatwirtschaftlich ausgerichteten Unternehmen – angeboten. Die größte Einrichtung in Hamburg ist der Landesbetrieb Hamburger Volkshochschule (VHS). Er wird teilweise aus öffentlichen Mitteln finanziert und erhält einen regelmäßigen jährlichen Zuschuss von etwa fünf Millionen Euro und zusätzlichen Investitionsmitteln, die in den letzten Jahren zwischen 600.000 und 1,5 Millionen Euro schwankten. Auftrag des Landesbetriebs Hamburger Volkshochschule ist es, das lebensbegleitende Lernen für Menschen aller Alters- und Bevölkerungsgruppen zu fördern und damit eine Grundversorgung an Weiterbildung sicher zu stellen. Auf Grund der Angebotsvielfalt und der umfassenden Zielgruppen wird die Hamburger Volkshochschule der allgemeinen Weiterbildung zugeordnet, obwohl einige ihrer Angebote auch mit beruflichem Verwendungsinteresse besucht werden und es Teilsegmente gibt, die sich gezielt der beruflichen Weiterbildung widmen.

Wegen fehlender Daten kann im Folgenden kein Gesamtüberblick über die Angebote der allgemeinen Weiterbildung und deren Nutzung gegeben werden. Verlässliche Daten zu zentralen Kennzahlen liegen lediglich für die Hamburger Volkshochschulen vor; über sie wird im Folgenden berichtet.

1 Angebotsstruktur und Nutzung

Das Programmangebot ist thematisch, methodisch und in den Veranstaltungsformaten breit gefächert und umfasst allgemeine, sprachliche, kulturelle, politische und berufliche Bildung. Es greift aktuelle Trends und Bedarfe zeitnah auf (z.B. die wachsende Bedeutung der Gesundheitsbildung, die schnelle Weiterentwicklung im Bereich EDV/Multimedia) und schließt thematische Angebotslücken des Hamburger Weiterbildungsmarkts (z.B. mit weniger nachgefragten Fremdsprachen und kultureller Bildung, die aktuelle Entwicklungen einbezieht).

In den letzten fünf Jahren konnte die VHS die Belegungen kontinuierlich steigern (**Tab. F1.1-1**). Die Konjunkturschwankungen und die Wirtschaftskrise der zurückliegenden Jahre haben sich zumindest hier in der Nachfrage nicht negativ niedergeschlagen. Inwieweit der Zuwachs bei diesem Indikator darauf zurückgeführt werden kann, dass die Bedeutung von Bildung für die eigene Biographie und Entwicklung erkannt worden ist, bleibt unklar. Gerade in wirtschaftlich unsicherer Situation könnte auch das günstige Preis-Leistungs-Verhältnis die Wahl der VHS als Weiterbildungsanbieter begünstigen.

Deutlich wird, dass der Zuwachs zu einem Teil auch auf den Anstieg der sogenannten DaF-Kurse zurückzuführen ist. DaF steht für Deutsch als Fremdsprache und beinhaltet zum einen ein für alle Interessierten offenes Angebot der VHS und zum anderen die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten Kurse, die zunächst für neu Zugewanderte vorgesehen sind, an denen jedoch auch viele Zugewanderte mit längerer Aufenthaltsdauer berechtigt teilnehmen.

Steigerung der Kursbelegungen der VHS

Zuwachs in den DaF-Kursen

Tab. F1.1-1: Entwicklung der Belegungen an Veranstaltungen/Kursen der Hamburger Volkshochschule mit gesonderter Ausweisung der Kurse Deutsch als Fremdsprache (DaF) von 2006 bis 2010

Anzahl der Belegungen	2006	2007	2008	2009	2010	Veränderung von 2006 zu 2010
VHS insgesamt	71.204	76.425	82.855	91.333	93.205	22.001
VHS insgesamt excl. DaF insgesamt	65.250	69.734	74.322	80.370	82.647	17.397
DaF insgesamt	5.954	6.691	8.533	10.963	10.558	4.604

Quelle: Landesbetrieb Hamburger Volkshochschule; eigene Berechnungen

Die Belegungen für die DaF-Kurse sind in den letzten fünf Jahren insgesamt um 77 Prozent gestiegen (**Tab. F1.1-2**). Während zunächst ein starker Anstieg bei den offenen Angeboten vorlag, hat es in 2010 eine deutliche Verschiebung vom offenen Angebot hin zu den durch das BAMF geförderten Kursen gegeben. Hintergrund dürften geänderte rechtliche Rahmenbedingungen, z. B. bei den Voraussetzungen für die Familienzusammenführung, Einbürgerung etc. sein, die durch geänderte Förderstrukturen begleitet wurden.

Korrespondierend zu den Zuwächsen bei den Belegungszahlen ist auch die Zahl der Veranstaltungen gestiegen. Den größten Umfang der angebotenen Veranstaltungen nehmen die Sprachen ein, für 2010 waren es 2.762 Veranstaltungen (**Abb. F1.1-1**). Der zweitgrößte Bereich ist der kulturelle mit 1.421 Veranstaltungen, dicht gefolgt von der Gesundheit mit 1.165 Veranstaltungen.

Eine genauere Betrachtung macht deutlich, dass die größten Zuwächse im Bereich Multimedia (273%), Grundbildung (46%) und Gesundheit (35%) zu verzeichnen sind (**Tab. F1.1-Anhang**). Auch diese Zahlen spiegeln Trends in der gesellschaftlichen Entwicklung und Debatte wider. Eine immer stärkere Digitalisierung der Kommunikations- und Unterhaltungsmedien erfordert erhöhte Medienkompetenzen. Es wird zum Teil davon gesprochen, dass Medienkompetenz sich neben Lesen, Schreiben und Rechnen zur vierten Kulturtechnik entwickelt. Grundbildung ist zentrale Voraussetzung für Integration und Teilhabe und rückt damit in den Fokus. Gesundheitsthemen haben spätestens durch die Gesundheitsreformen der letzten Jahre, die nicht nur eine Veränderung in der Finanzierung, sondern auch die Verantwortung für die eigene Gesundheit in die Debatte gebracht haben, erhebliche Bildungsbedarfe geschaffen.

Tab. F1.1-2: Entwicklung der Belegungen der an der Hamburger Volkshochschule durchgeführten Kurse Deutsch als Fremdsprache (DaF) nach Angebotsart von 2006 bis 2010

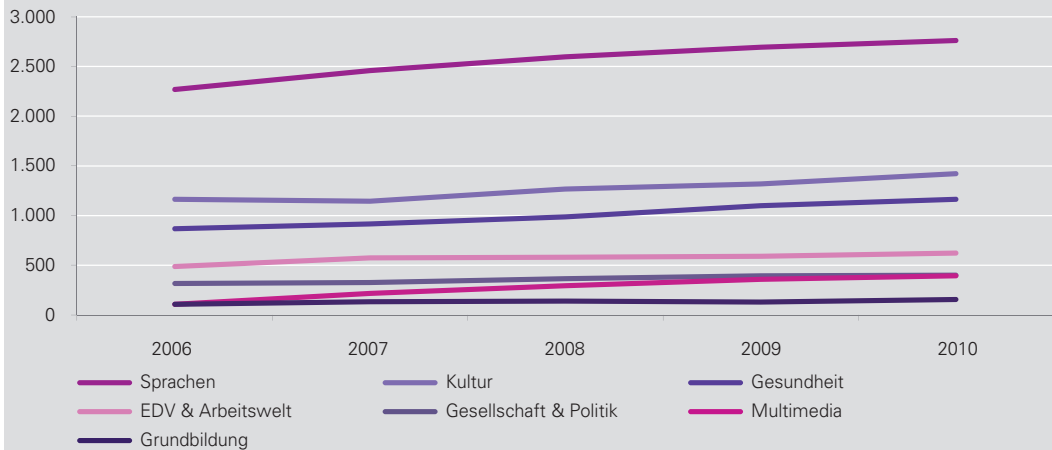
Anzahl der Belegungen	2006*	2007	2008	2009	2010	Veränderung 2006 zu 2010	
						Anzahl	in %
DaF Offenes Angebot	/	3.654	5.255	7.175	5.563	-	-
DaF BAMF	/	3.037	3.278	3.788	4.995	-	-
DaF insgesamt	5.954	6.691	8.533	10.963	10.558	4.604	77,33

* In 2006 wurden die DaF-Kurse noch nicht nach offenen Angeboten und BAMF unterschieden.

Quelle: Landesbetrieb Hamburger Volkshochschule; eigene Berechnungen

Zuwachs bei den
Veranstaltungen

Die größten
Zuwächse in den
Veranstaltungen im
Bereich Multimedia

Abb. F1.1-1: Entwicklung der Anzahl der von der Hamburger Volkshochschule angebotenen Veranstaltungen nach thematischen Bereichen von 2006 bis 2010

Quelle: Landesbetrieb Hamburger Volkshochschule; eigene Berechnungen

2 Strukturelles und Finanzielles

Das Angebot der Hamburger VHS wurde 2010 von 149 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die sich 102 Stellen geteilt haben, und 1.289 aktiven Kursleiterinnen und Kursleitern durchgeführt. Die VHS ist mit ihrem allgemeinen Angebot in sechs Regionen organisiert. Darüber hinaus bieten ihre drei Zentralen Vertriebsseinheiten (Grundbildungszentrum, DaF-Zentrum, Bildungskontor) Angebote für spezielle Zielgruppen. Das gesamte VHS-Angebot wird hamburgweit sowohl zentral als auch wohnortnah an 13 VHS-eigenen Standorten, ca. 86 Schulen und weiteren ca. 160 angemieteten Räumen vorgehalten (**Tab. F1.2-1**).

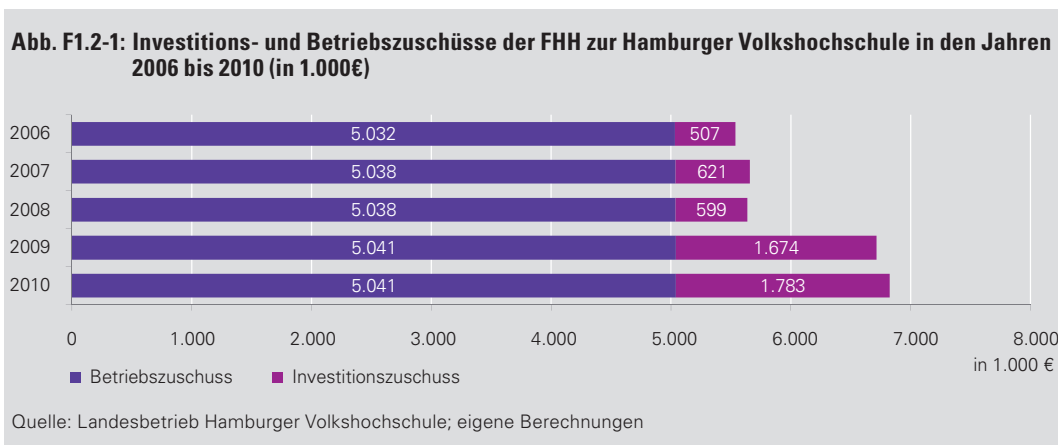
Tab. F1.2-1: Anzahl der Veranstaltungsorte der Hamburger Volkshochschule nach Region und Vertriebsseinheit im Jahr 2009

Region	Veranstaltungsorte	
	Insgesamt	Davon an Schulen
Mitte*	73	20
Ost	41	22
West	23	5
Nord	30	9
Harburg	26	12
Bergedorf*	22	7
Insgesamt	215	75
Vertriebsseinheit		
DaF	18	4
GBZ	18	7
Bildungskontor	38	8
Insgesamt	74	19

* ohne Treffpunkte

Erläuterung: DaF = Deutsch als Fremdsprache; GBZ = Grundbildungszentrum

Quelle: Landesbetrieb Hamburger Volkshochschule; eigene Berechnungen



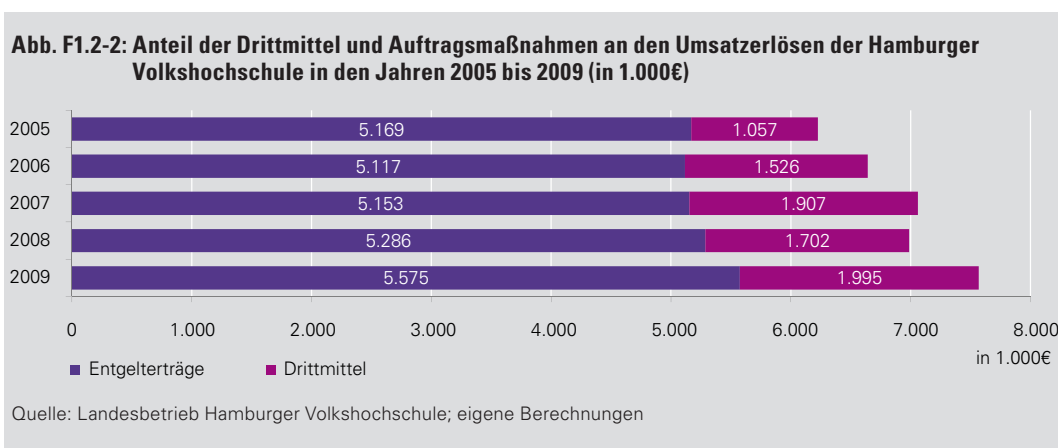
Die VHS Hamburg finanziert sich aus Zuschüssen der FHH, Teilnahmeentgelten und sonstigen Einnahmen. Die Grundfinanzierung durch die FHH hat sich in den letzten fünf Jahren nicht nennenswert verändert (**Abb. F1.2-1**). Allerdings wurde der Investitionszuschuss 2009 und 2010 für die Sanierung von zwei VHS-Gebäuden jeweils um ca. eine Million Euro erhöht.

Die VHS kann ihr Angebot u. a. durch die Einwerbung von Drittmitteln und Auftragsmaßnahmen erweitern und stärkt damit zugleich ihre Innovationsfähigkeit und ihre Angebote für bildungsferne Zielgruppen. Die Finanzierungsstruktur der Hamburger VHS durch Entgelterträge und Drittmittel ist in **Abbildung F1.2-2** dargestellt.

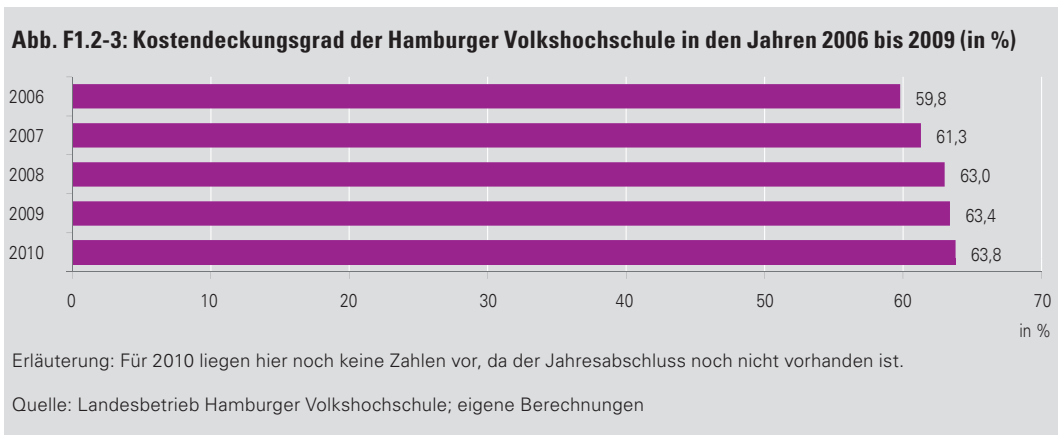
Bezogen auf das gesamte Finanzvolumen gelingt es der VHS so auch insgesamt, einen guten Kostendeckungsgrad zu erreichen (**Abb. F1.2-3**). Mit 63,5 Prozent im Jahr 2009 liegt sie deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 59,2 Prozent.¹ Dieses Ergebnis konnte durch Umstrukturierungen erreicht werden. 2005 lag der Kostendeckungsgrad noch bei 50,1 Prozent und in den Jahren davor war er noch geringer. Bezogen auf die Aufgabe der VHS, ein breites Angebot für alle Bürgerinnen und Bürger auch im Bereich der eher gering Verdienenden vorzuhalten, ist der Kostendeckungsgrad jedoch nicht beliebig steigerungsfähig.

Hamburger VHS steigert Kostendeckungsgrad...

...und liegt dabei deutlich über dem Bundesdurchschnitt



¹ Vgl. Huntemann, H. & Weiß, C. (2010). Volkshochschul-Statistik. 48. Folge, Arbeitsjahr 2009. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf> [12.05.2011].



Trotz eines guten Kostendeckungsgrades kann die Zugänglichkeit für alle Bürgerinnen und Bürger durch moderate Preisgestaltung und zusätzliche Ermäßigungsmöglichkeiten für wirtschaftlich schwächere Teilnehmergruppen gewährleistet werden. Für 2009 wurden von ca. 20 Prozent der Belegungen (18.303 von 91.333) Entgeltermäßigungen in Anspruch genommen.

F2 *Schwerpunkte beruflicher Weiterbildung und Weiterbildungsbeteiligung*

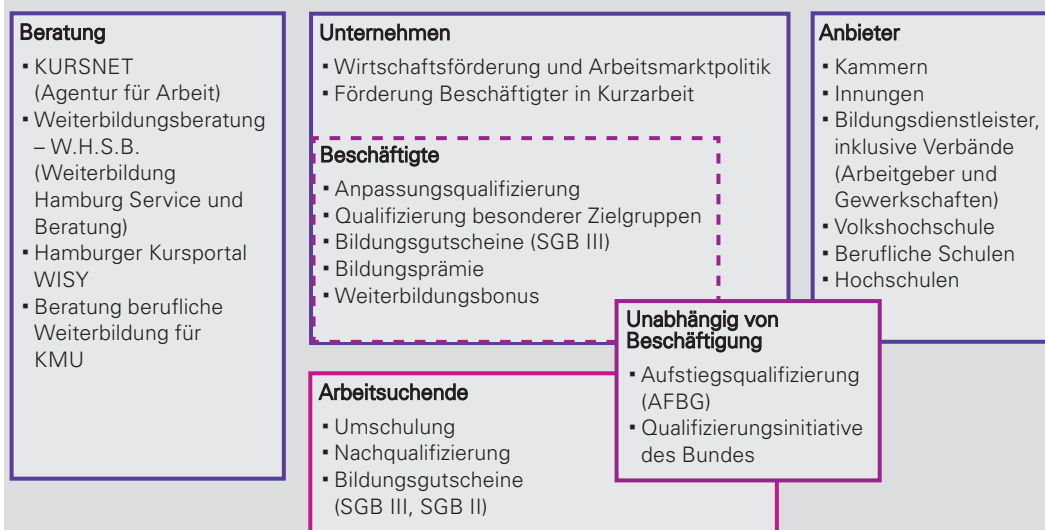
Schwerpunkte beruflicher Weiterbildung in Hamburg liegen in der Förderung der Weiterbildungsbeteiligung Beschäftigter in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)¹ sowie in der Weiterentwicklung von Standards zur Qualitätssicherung der Angebote. In diesem Zusammenhang wird auch kurz auf die Fördermöglichkeiten und den Stellenwert von beruflicher Weiterbildung und die Entwicklung von Standards eingegangen.

1 Förderung und Stellenwert beruflicher Weiterbildung

Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung sind zahlreich, dabei reichen die Angebote von Lehrgängen über Seminare und Workshops bis hin zu Schulungen im Betrieb selbst (Training on the Job). Angeboten werden sie von den unterschiedlichsten Weiterbildungsträgern wie Kammern und Innungen, Bildungsdienstleistern (gemeinnützigen und privaten Einrichtungen, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften), Volkshochschulen etc. Zur Unterstützung bei der Suche nach der passenden Weiterbildungsmaßnahme können Interessierte sich entweder in verschiedenen

Abb. F2.1-1: Angebote und Fördermöglichkeiten in der beruflichen Weiterbildung in Hamburg

Berufliche Weiterbildung in Hamburg

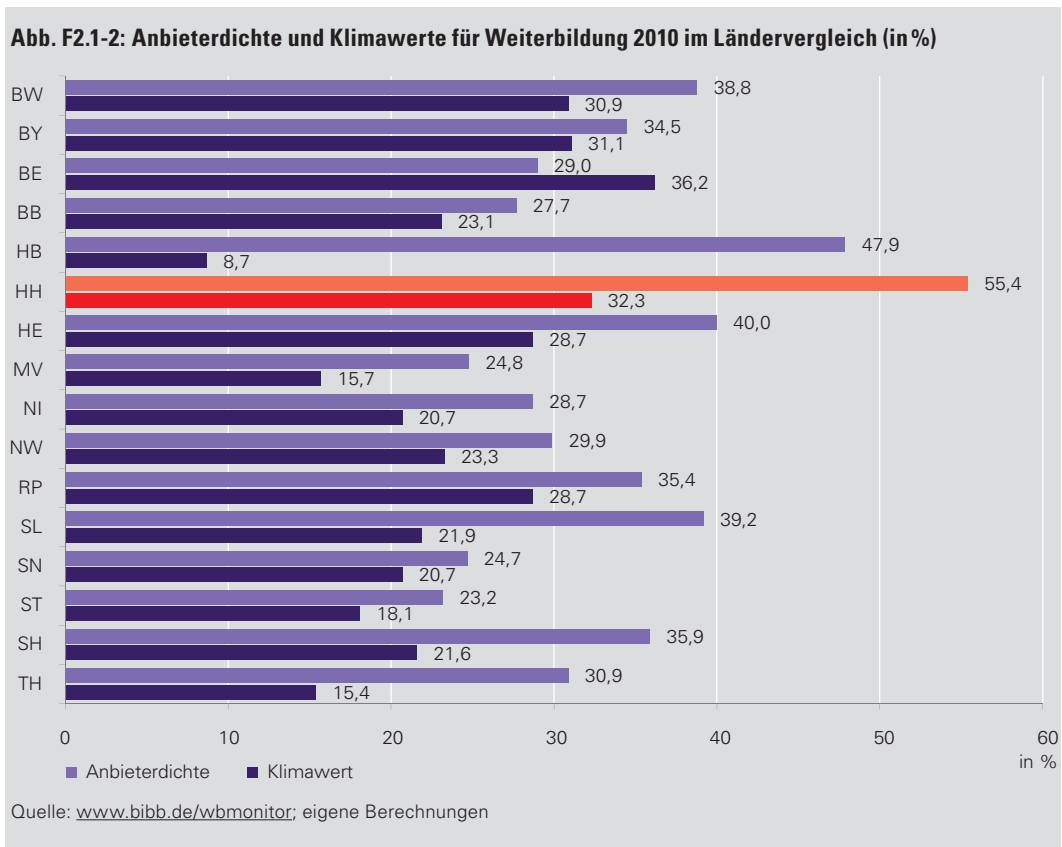


Erläuterung:

Bei den Anbietern handelt es sich um private und öffentliche Bildungsdienstleister. Dazu gehören u. a. Handwerkskammer, Handelskammer, Landwirtschaftskammer und Apothekerkammer sowie sämtliche Innungen (z. B. Innung des Kraftfahrzeug Handwerks oder Innung Sanitär Heizung Klempner).

Quelle: eigene Darstellung der Behörde für Schule und Berufsbildung

¹ Artikel 2 Absatz 1 des Anhangs zur Empfehlung 2003/361/EG bestimmt: „Die Größenklasse der Kleinstunternehmen sowie der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) setzt sich aus Unternehmen zusammen, die weniger als 250 Personen beschäftigen und die entweder einen Jahresumsatz von höchstens 50 Mio. Euro erzielen oder deren Jahresbilanzsumme sich auf höchstens 43 Mio. Euro beläuft.“



Datenbanken im Internet oder durch entsprechende Beratungsstellen informieren lassen. Mit speziellen Förderprogrammen werden die Weiterbildungsinteressierten und ihre Unternehmen in ihren Zielen unterstützt, wobei unterschieden wird nach der Zuständigkeit zwischen Bund und Ländern sowie den gesetzlichen Grundlagen. Anspruch auf gesetzliche Förderung nach dem SGB (Sozialgesetzbuch) II und dem SGB III haben im Regelfall Erwerbsfähige ohne Beschäftigung. In diesen Fällen liegt die Zuständigkeit beim Bund. Bei anderen Förderaspekten gibt es sowohl Bundes- als auch Länderzuständigkeiten. In **Abbildung F2.1-1** sind die Angebote und Fördermöglichkeiten im Überblick zusammengestellt.

Diese Übersicht verdeutlicht auch, dass Weiterbildung in Hamburg einen hohen Stellenwert hat. Nimmt man den Klimaindex in der Weiterbildung M als Indikator, so weist Hamburg im Ländervergleich ein sehr positives Klima auf. Hamburg kann mit einer Anbieterdichte von 55,4 Weiterbildungsanbietern pro 100.000 Einwohner und einem überdurchschnittlich hohen „Klimawert“ für Weiterbildung von 32,3 als Weiterbildungsmetropole gesehen werden. Sie steht mit dem vielfältigen und hochwertigen Angebot bundesweit ganz vorn, wie die **Abbildung F2.1-2** veranschaulicht.

2 Weiterbildungsbedarf

Um den Weiterbildungsbedarf einschätzen und klassifizieren zu können, gab die Behörde für Wirtschaft und Arbeit eine Studie in Auftrag², die im Frühjahr 2010 zu folgenden Ergebnissen gekommen ist:

Trotz der Vielzahl von Anbietern und der häufigen Nutzung von Weiterbildungsangeboten in Hamburg muss festgestellt werden, dass im Bereich KMU insbesondere im Untersegment Kleinstunternehmen Weiterbildung nicht sehr stark nachgefragt wird. Die Weiterbildungsquote M der KMU lag im Jahr 2009 bei 58 Prozent. Facharbeiterinnen und Facharbeiter sowie Angestellte mit qualifizierten Tätigkeiten wiesen dabei die höchsten Weiterbildungsquoten (29% bzw. 58%) auf. Dagegen betrug die Weiterbildungsquote bei Angestellten mit einfachen Tätigkeiten und ungelernten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern nur acht bzw. elf Prozent. Bei den Führungskräften lag die Quote bei 17 Prozent. Auch wurde deutlich, dass mittlere Unternehmen sich weiterbildungsaktiver darstellen als kleinere. Dies spiegelt sich in der Förderung der beruflichen Weiterbildung ihrer Beschäftigten wider. In kleineren Unternehmen mit bis zu neun Beschäftigten (Kleinstunternehmen) findet Weiterbildung nur zu knapp 50 Prozent statt, in den Unternehmen mit mehr Beschäftigten lag die Quote aber deutlich höher (72% bei 10 bis 49 Beschäftigten und 95% bei 50 bis 249 Beschäftigten).³ Vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung und des wachsenden Fachkräftebedarfs muss die Weiterbildungsbeteiligung in Betrieben verbessert werden, um die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen und zukunftsfähige Arbeitsplätze zu sichern.

64 Prozent der KMU gaben an, dass sie als Ziel und Grund von beruflicher Weiterbildung neben dem zusätzlichen Qualifikationserwerb für die auszuübende Tätigkeit auch den Leistungsanreiz für die Beschäftigten in den Vordergrund stellen. Hier zeigt sich, dass den Arbeitgebern auch daran gelegen ist, ein attraktives Arbeitsumfeld für ihre Beschäftigten zu schaffen, und sie somit auch langfristige Personal- und Unternehmensentwicklungsziele verfolgen. So gaben die befragten Unternehmen an, dass sie die Weiterbildung vor allem zur Sicherung von Wettbewerbsvorteilen einsetzen; wichtig waren ihnen bei den Angeboten die Praxisnähe und Aktualität. Staatliche Mittel zur Unterstützung setzen bereits im Personalbereich an, da KMU häufig nicht die Möglichkeit haben, ihre Personal- und Organisationsentwicklung durch eine eigene Abteilung zu organisieren. Um gezielt und bedarfsgerecht die Weiterbildungsbeteiligung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu erhöhen, werden in Hamburg neben den Betrieben verstärkt die Beschäftigten direkt angesprochen. So gibt es seit Anfang 2011 in Hamburg eine landesweit tätige Beratungsstelle für KMU⁴, die Kriterien sowohl für die Beratung von Betrieben als auch daraus ableitend Kriterien für individuell zugeschnittene Anpassungsqualifizierungen der Beschäftigten entwickelt. Unterstützt werden die KMU darin, Potenziale aufzudecken und Betriebsprozesse zu optimieren. Dabei fungiert die Beratungsstelle als Schnittstelle zu Behör-

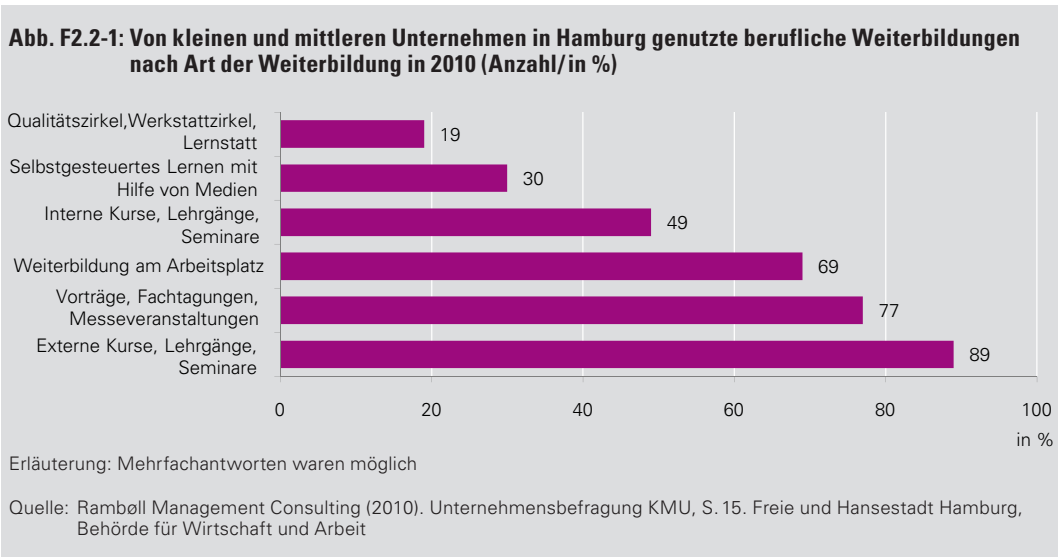
Weiterbildungsquote von 58% bei kleinen und mittleren Unternehmen

Überwiegend Facharbeiter und Angestellte mit qualifizierten Tätigkeiten in Weiterbildung

2 501 kleine und mittlere Hamburger Betriebe (KMU) wurden telefonisch u.a. zu ihrem Weiterbildungsverhalten befragt, vgl. Rambøll Management Consulting (2010). Unternehmensbefragung KMU, S. 11. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Wirtschaft und Arbeit.

3 Kleinstunternehmen, kleine und mittlere Unternehmen, vgl. Artikel 2 des Anhangs zur Empfehlung 2003/361/EG.

4 Ein ESF-Projekt, das von der Behörde Schule und Berufsbildung, Amt für Weiterbildung kofinanziert wird.



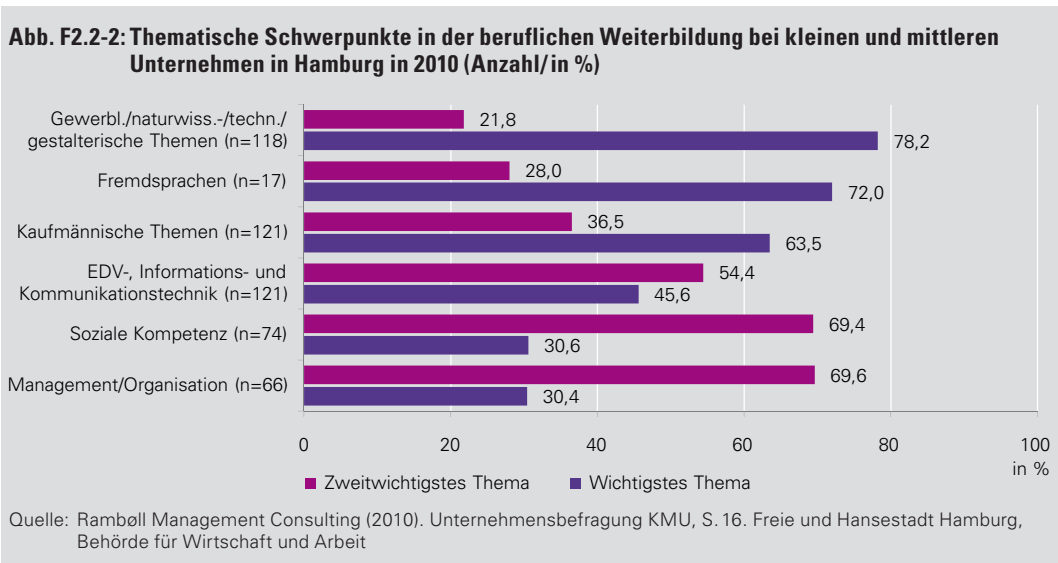
F
2

den und Ämtern und bietet konkrete Informationen zu Fördermöglichkeiten für die Unternehmen und Beschäftigten.

Von den KMU, die ihren Beschäftigten Weiterbildung ermöglichen, wurden in 2009 vor allem externe Kurse, Fachtagungen und Messen für die Weiterbildung ihres Personals in Anspruch genommen (**Abb. F2.2-1**). Dabei lagen die thematischen Schwerpunkte der Weiterbildungsaktivitäten im gewerblichen und naturwissenschaftlichen Bereich (**Abb. F2.2-2**).

Für die finanzielle Förderung von beruflicher Weiterbildung lässt sich feststellen, dass 71 Prozent der Angebote nicht gefördert werden, 29 Prozent werden über die Agentur für Arbeit oder über den Europäischen Sozialfonds gefördert.⁵ Somit finanzieren die Hamburger KMU ihre Weiterbildungsmaßnahmen fast zu drei Vier-

Kleine und mittlere Unternehmen finanzieren Weiterbildung überwiegend selbst



⁵ Rambøll Management Consulting (2010). Unternehmensbefragung KMU. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Wirtschaft und Arbeit.

teilen selbst. Daraus ist abzuleiten, dass bei den Unternehmen ein Informationsdefizit zu den Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung und den Förderangeboten besteht.

Auf eine gesetzliche Regelung der Weiterbildung wurde in Hamburg verzichtet. Gesetz wurde vielmehr auf die Selbstorganisation der Hamburger Weiterbildungsträger: Ein erheblicher Teil der Träger im Weiterbildungsbereich ist selbstorganisiert im Verein Weiterbildung Hamburg e.V. (WH e.V.). Der Verein setzt sich für Verbraucherschutz und Qualitätssicherung über das Prüfsiegel im Bereich der trägergestützten Weiterbildung ein. Die Freie und Hansestadt Hamburg fördert eine qualifizierte und trägerunabhängige Weiterbildungsberatung über Weiterbildung Hamburg Service und Beratung gemeinnützige GmbH (W.H.S.B.). Ebenso werden innovative Projekte unterstützt wie z.B. die Entwicklung von Qualifizierungs- und Weiterbildungsbausteinen. „Berufliche Weiterbildungsbausteine“ werden für Bildungsdienstleister und Betriebe auf der Basis bereits bestehender europäischer Vorgaben und schon anerkannter Qualifizierungsbausteine nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) entwickelt. Sie stellen vor allem outcome-orientierte Qualifizierungsziele (mit einer Leistungsfeststellung) dar.⁶

3 Teilnahme an Weiterbildung

Ausgehend vom Weiterbildungsbedarf soll im Folgenden ein Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung gerichtet werden.

Wie der Bildungsbericht Deutschland 2010 bezogen auf Gesamtdeutschland zeigt, sind Beschäftigte mit einem höheren Bildungsabschluss eher bereit, in ihre Weiterbildung zu investieren. Außerdem wird betriebliche Weiterbildung in einem höheren Ausmaß wahrgenommen als individuell berufsbezogene. Die unter fünfzigjährigen Beschäftigten haben dabei ein deutlich höheres Weiterbildungsinteresse.⁷ Gerade vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung und der Heraufsetzung des Renteneintrittsalters auf 67 Jahre sowie des künftig weiterwachsenden Fachkräftebedarfs sind besondere Anstrengungen zur Aktivierung älterer Beschäftigter erforderlich.⁸

Bei der Betrachtung der von der Bundesagentur geförderten Bildungsmaßnahmen fällt auf, dass ab 2000 die aus haushalterischen Gründen eingeschränkte Weiterbildungsförderung in Hamburg bis 2005 zu einem Rückgang an geförderten Weiterbildungsmaßnahmen führte (**Abb. F2.3-1**). Insgesamt wurde das Fördervolumen der Bundesagentur für Arbeit reduziert und die Förderschwerpunkte verlagerten sich auf kurzfristige Maßnahmen.⁹ Zwar stieg das Maßnahmenvolumen ab 2005 insgesamt wieder an und hat das Niveau des Jahres 2000 sogar überschritten, dies aber um den Preis der deutlichen Reduzierung nachhaltiger, d. h. längerfristiger und vor allem abschlussbezogener Weiterbildung. Betrug der Anteil längerfristiger Weiterbildung an der Gesamtheit aller Maßnahmen im Jahre 2000 noch 49 Prozent, so ging dieser

6 Berufliche Weiterbildungsbausteine werden im Rahmen eines von der Behörde für Schule und Berufsbildung, Amt für Weiterbildung geförderten Projekts entwickelt.

7 Siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland, S. 300f. Bielefeld: Bertelsmann.

8 Hintergründe und methodische Hinweise vgl. ebd.

9 Auf die Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit besteht kein Rechtsanspruch. Es handelt sich vielmehr um eine sogenannte „Kann-Leistung“, deren Gewährung im Ermessen der Arbeitsverwaltung liegt. Ziel einer jeden Weiterbildung ist, dass nach ihrem Abschluss Aussicht auf eine dauerhafte Wiedereingliederung in den ersten Arbeitsmarkt besteht.

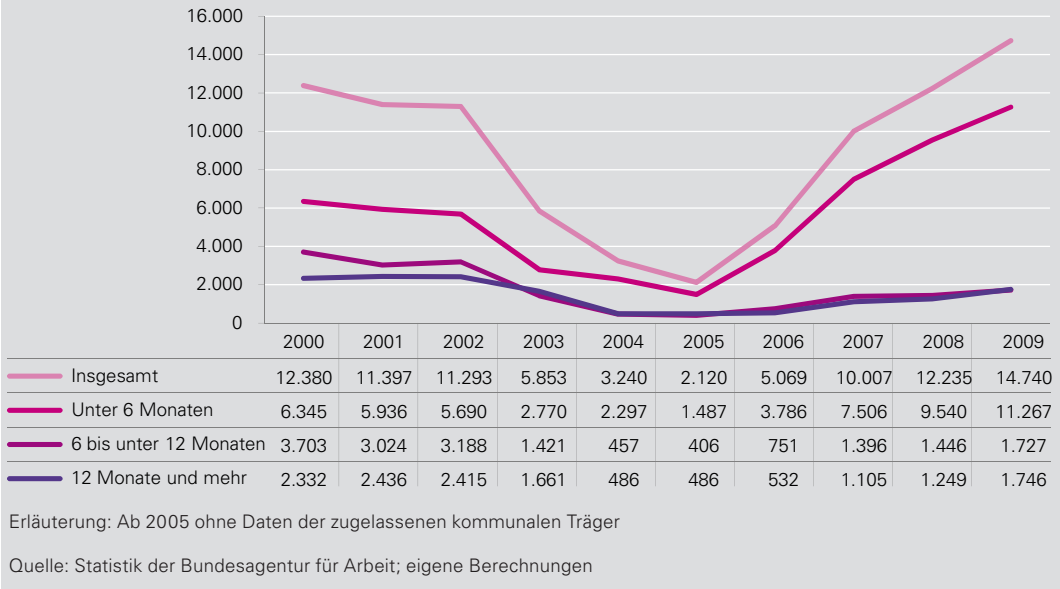
Deutschlandweit nutzen überwiegend Beschäftigte mit höherem Bildungsabschluss Weiterbildung...

... und seltener Beschäftigte über 50 Jahre

Bundesagentur für Arbeit erhöht Anzahl von Weiterbildungsmaßnahmen...

... und baut kurzfristige Maßnahmen aus

Abb. F2.3-1: Anzahl der Eintritte von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Hamburg in von der Arbeitsverwaltung geförderte Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Weiterbildung von 2000 bis 2009 nach geplanter Teilnahmedauer



auf nur noch 24 Prozent im Jahre 2009 zurück. In absoluten Zahlen bedeutet dies eine Absenkung der langfristigen Maßnahmen von 6.035 im Jahre 2000 auf 3.463 im Jahre 2009. Dem steht ein Anstieg kurzfristiger Maßnahmen von 6.345 im Jahre 2000 auf 11.267 im Jahre 2009 gegenüber. Bundesweit ist diese Entwicklung noch deutlicher, denn im bundesweiten Durchschnitt stieg der Anteil der kurzfristigen Weiterbildungsmaßnahmen am Gesamtvolumen bereits auf 80 Prozent.

Ein weiterer Indikator zur Weiterbildungsbeteiligung ist die Zahl der ausgegebenen Bildungsgutscheine. Die Förderung von Weiterbildung erfolgt für Kundinnen und Kunden des SGB II sowie des SGB III ausschließlich über Bildungsgutscheine gemäß § 77 Abs. 4 SGB III, die nur bei Trägern eingelöst werden dürfen, die nach der AZWV¹⁰ zertifiziert sind. Der Gutschein¹¹ wird von der Agentur für Arbeit oder den Job-Centern von team.arbeit.hamburg an Beschäftigte oder Arbeitssuchende ausgestellt, wenn die Voraussetzungen für die Förderung einer beruflichen Weiterbildung vorliegen.

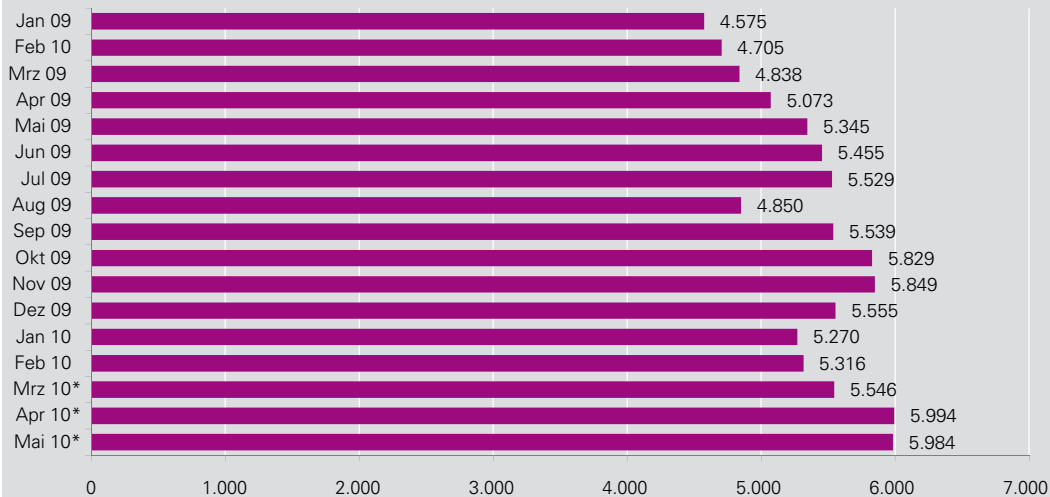
In Hamburg ist die Ausgabe der Bildungsgutscheine für die berufliche Weiterbildung etwas angestiegen, wie sich aus **Abbildung F2.3-2** ergibt. Diese Entwicklung hängt mit der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung im Jahr 2008 zusammen. In diesem Kontext hat der Gesetzgeber die Möglichkeit geschaffen, auch qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Weiterbildungsförderung mit einzubeziehen. Für Hamburg ist eine Steigerung der Förderung über das Programm WeGebAU¹² im Rahmen der beschäftigungsbegleitenden Maßnahmen zu verzeichnen, die Arbeits-

**Anstieg der
ausgegebenen
Bildungsgutscheine**

¹⁰ Verordnung über das Verfahren zur Anerkennung von fachkundigen Stellen sowie zur Zulassung von Trägern und Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung - Weiterbildung - AZWV) – jeder Bildungsträger, der eine geförderte Maßnahme nach SGB II und III anbieten möchte, muss zwingend über diese Zertifizierung seiner Bildungsmaßnahme verfügen.

¹¹ Der Bildungsgutschein dient zur Vorlage bei dem vom Arbeitnehmer ausgewählten Träger der Weiterbildung.

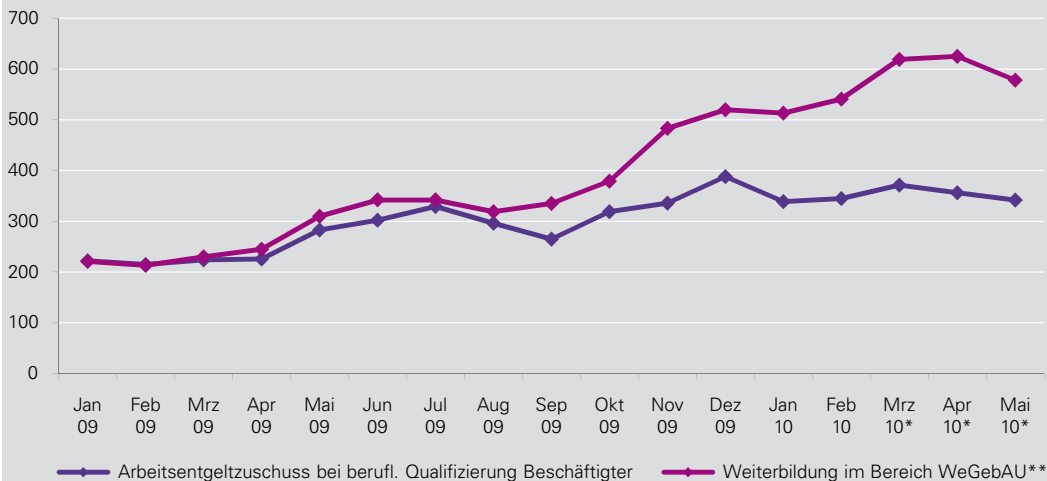
¹² Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen.

Abb. F2.3-2: Anzahl für berufliche Weiterbildung gemäß SGB II und SGB III ausgegebener Bildungsgutscheine in Hamburg in 2009 und 2010

* vorläufig und hoch gerechnet

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit

entgeltzuschüsse bei der beruflichen Qualifizierung Beschäftigter sind ebenfalls leicht angestiegen (**Abb. F2.3-3**).

Abb. F2.3-3: Anzahl beschäftigungsbegleitender Maßnahmen in Hamburg in 2009 und 2010 nach Art der Förderung

* vorläufig und hoch gerechnet

** WeGebAU: Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter Älterer in Unternehmen; Stichtagsbetrachtung zum 15. eines Monats

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit

4 Weiterbildungserträge

Weiterbildungserträge schwer zu erfassen

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung verweist darauf, dass die Mess- und Dokumentierbarkeit von Weiterbildungserträgen aufgrund der Vielfalt der Angebote und der unterschiedlichen Motivation und Qualifizierungsziele jedes Einzelnen ein schwieriges Feld sei. Zurzeit liegen noch keine indikatoren gestützten Ertragsdokumentationen vor.¹³ Im Bereich der beruflichen Weiterbildung lassen sich Erträge noch am ehesten über den Nachweis von Zertifikaten belegen. Diese können zwar nicht als Ertrag einer Weiterbildung per se gelten, haben aber eine gewisse Signalwirkung für Arbeitgeber. Mit ihrer Hilfe können neu erworbenes Wissen und neue Kompetenzen nachgewiesen werden. Es ist jedoch zu beachten, dass die Teilnahmebescheinigung mit ihrer sehr geringen Aussagekraft in diesem Bereich stark dominiert. Nur gut ein Drittel der Teilnehmenden an Weiterbildungen mit Zertifikatsausgabe erhält ein auch überregional anerkanntes Zeugnis.¹⁴

5 Weiterbildungsstandards

Zur Sicherung der gewünschten fachlichen Qualität – bezogen auf Inhalt und Vermittlung – werden in Hamburg Standards für Weiterbildungsbausteine zum Einsatz kommen. Bislang erfolgreich im Einsatz sind Standards für Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung. Dieses Konzept soll auch in der Weiterbildung eingesetzt werden.

Hamburg ist Vorreiter bei der Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen

Die Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen und deren Einsatz in der Praxis zielen darauf ab, Teilnehmenden Perspektiven zum Erwerb formaler Qualifikationen im Sinne eines anerkannten Berufsabschlusses oder einer geregelten Fortbildung nach dem Berufsbildungsgesetz zu eröffnen. Bausteine in der Weiterbildung können allerdings auch berufs- oder beschäftigungsrelevante Kompetenzen vermitteln, die keiner formalen Qualifikation zugeordnet sind, denn grundsätzlich zielt berufliche Weiterbildung auf eine Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit ab. Sofern mit der Weiterbildung auch ein Berufsabschluss angestrebt wird, sind die speziellen Ordnungsmittel der Ausbildungsvorschriften zu beachten. Eine „direkte“ Übernahme der erworbenen Kompetenzen des absolvierten Bausteins ist aus verschiedenen Gründen häufig nicht möglich, z. B. weil ausschließlich Inhalte verschiedener Ausbildungsberufe zugrunde gelegt werden und Anpassungen an den europäischen oder deutschen Qualifikationsrahmen derzeit noch fehlen.

Für die berufliche Weiterbildung gilt, dass die nach dem Prinzip der vollständigen Handlung erstellten Lerneinheiten gegliedert und in einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten unterteilt sein sollten. Darüber hinaus kommt eine Vorstudie zur Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen zu folgendem Ergebnis: „Die Komplexität der zu leistenden Übersetzungs- und Erfassungsarbeiten macht deutlich, dass diese Aktivitäten nicht von einzelnen Bildungsträgern durchgeführt werden können. Ein solches Vorgehen würde auch dem Ziel einer Standardisierung von Weiterbildungsbausteinen entgegen wirken. Als notwendige, allgemeine Voraussetzung für die Ent-

¹³ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010, S. 146. Bielefeld: Bertelsmann.

¹⁴ ebd. S. 147 u. 308, z. B. Zeugnis über staatlich anerkannten Abschluss, Zeugnis aufgrund einer Kammerprüfung, Volkshochschulzertifikate für Sprachkurse usw.

wicklung passgenauer Bausteine werden die jeweiligen Zielorientierungen nur in einem koordinierten Verbund von Weiterbildungsträgern, berufsbildenden Schulen, Unternehmen und Sozialpartnern formuliert werden können.“¹⁵

Die Weiterbildungsstandards wurden mit der Agentur für Arbeit und team.arbeit.hamburg abgestimmt. Beide Institutionen unterstützen die Verwendung von Bausteinen bei der Umsetzung von Weiterbildungsangeboten, um Transparenz und Durchlässigkeit zu gewährleisten. An der Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen arbeitet seit 2011 ein Projekt der Behörde für Schule und Berufsbildung (Amt für Weiterbildung). Die Standards sind auf www.qualibe.de veröffentlicht.

M Methodische Erläuterungen

Klimaindex in der Weiterbildung

Der Klimaindex ist eine konzeptionelle Adaption des ifo-Geschäftsklimaindex. Die Ermittlung des Klimaindex für die Weiterbildung (wbmonitor Klimaindex) wurde über das BIBB-Projekt „Anbieterforschung“ in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung erstellt. Dafür wurden bundesweit aus diversen Verzeichnissen und Datenbanken rund 22.000 Anbieter ermittelt und kontaktiert. In den Klimaindex geht die von den Weiterbildungsanbietern berichtete wirtschaftliche Lage und die erwartete Entwicklung für das kommende Jahr ein; er kann zwischen -100 und +100 schwanken.¹⁶

Weiterbildungsquote

Die hier berichtete Weiterbildungsquote wurde im Rahmen des Betriebspanels des Instituts für Arbeits- und Berufsforschung (IAB) berechnet. In diesem Panel wurde das betriebliche Weiterbildungs geschehen untersucht, und es wurden Betriebe befragt, die mindestens einen sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten haben. Die (betriebliche) Weiterbildungsquote wurde als Anteil der Summe der im 1. Halbjahr an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmenden Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter an der Summe aller Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter zum Stichtag der Befragung berechnet (BIBB 2010).¹⁷

15 Hölbling, G. & Reglin, T. (2010). Bausteine in der Weiterbildung – Kompetenzprofile erfassen und bewerten – Ein Vergleich von Kompetenzerfassungsinstrumenten sowie Handlungsansätzen zur Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen in Hamburg, S. 53. Hamburg: KWB Management GmbH.

16 Weitere Informationen finden sich im „Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010“, herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), S. 294 f. Verfügbar unter www.bibb.de/wbmonitor [19.05.2011].

17 Vgl. <http://datenreport.bibb.de/html/171.htm> [19.05.2011].

F3

Weiterbildungsberatung und -information

Bei der Vielzahl von Angeboten, Anbietern und möglichen Qualifizierungen kommt der Weiterbildungsinformation und -beratung eine besonders wichtige Rolle zu, um Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt für die Bürgerinnen und Bürger zu schaffen. Dies hat inzwischen auch der Bund erkannt. Er plant im Rahmen eines Projektes die Einführung einer bundesweit einheitlichen Telefonnummer und Webseite zur Bildungsberatung. Die Notwendigkeit einer zentralen Einrichtung, die neutral, trägerunabhängig und umfassend rund um das Thema Weiterbildung informieren kann, hat Hamburg deutlich früher wahrgenommen und entsprechende Vorkehrungen getroffen. Seit 1987 gibt es für ganz Hamburg eine Weiterbildungsberatung und -information, die zunächst vom Verein Weiterbildung Hamburg e.V. und seit Ende 2008 von einer aus dem Verein heraus gegründeten gemeinnützigen GmbH, der Weiterbildung Hamburg Service und Beratung gGmbH (W. H. S. B.), durchgeführt wird.

Ursprünglich der Verein und jetzt die W. H. S. B. wird für den Zweck der Beratung und Information durch die FHH gefördert. Die Beratung hat das Ziel, zu informieren, zu orientieren und schließlich zu navigieren, d.h. Empfehlungen für die nächsten Schritte in Richtung der angestrebten Weiterbildungsmaßnahme auszusprechen. Ganz wesentlich ist dieses Angebot auch für die berufliche Qualifizierung. W. H. S. B. bietet Onlineberatung, telefonische und persönliche Beratung an, letztere an 13 Standorten in der Stadt. Darüber hinaus gibt es Gruppen- oder Inhouseberatungen etwa in Unternehmen, Einrichtungen, für Multiplikatorinnen oder auch bei Messen und Ausstellungen wie der „Let's Care“, einer Messe für Pflege- und Gesundheitsberufe.

Thematisch geht es in der Beratung um:

- Interesse/Motivation an Bildungsmaßnahmen;
- Berufliche Orientierung;
- Orientierung auf dem Markt, zwischen Anbietern, Qualifikationsniveaus, Zertifikaten;
- Nötige Voraussetzungen, Vorbildung, Zeitbudget, etc.;
- Finanzierung und Förderung, Bildungsgutscheine, Prämien etc..

Mit diesem breit gefassten Beratungsansatz wird angestrebt, den vielfältigen Bedürfnissen und Ansprüchen der unterschiedlichen Zielgruppen in einer heterogenen Stadt wie Hamburg gerecht zu werden.

Der **Tabelle F3.1-1** ist die Anzahl der Beratungen in den verschiedenen Beratungsangeboten für das Jahr 2010 zu entnehmen. Insgesamt wurden knapp 14.300 Beratungen durchgeführt, der Großteil davon (44%) telefonisch. Des Weiteren zeigt sich, dass Frauen mit 59 Prozent etwas häufiger die Beratungsangebote wahrnehmen als Männer und dass Teilnehmende mit Migrationshintergrund mit einem Anteil von nur 24 Prozent eher selten die Beratungen der W. H. S. B. nutzen.

Basis für eine gute und umfassende Beratung, aber auch für Eigenrecherchen der Hamburger Bürgerinnen und Bürger ist eine möglichst umfassende Kenntnis des Weiterbildungsmarktes mit seinen Angeboten und Angebotsstrukturen. Dies wird mit Hilfe der WISY-Kursdatenbank und darin eingerichteter verschiedener themenspezifischer oder zielgruppenspezifischer Portale bewirkt. Die W. H. S. B. gewährleistet die Pflege, Verwaltung sowie kontinuierliche Betreuung und Aktualisierung dieser Datenbank.

2010 ca. 14.300
Beratungen zur
Weiterbildung durch
W. H. S. B.

WISY-Datenbank
für Weiterbildungs-
angebote

Tab. F3.1-1: Beratungen der W. H. S. B. im Jahr 2010 nach Beratungsform und Merkmalen der Teilnehmenden (Anzahl/in %)

Beratungsform	Insgesamt		Davon					
	Anzahl	in %	Frauen		Migrationshintergrund		Beschäftigt	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Beratungen im Servicezentrum	5.147	36,07	3.180	61,78	1.459	28,35	1.289	25,04
Beratungen am Hamburger Weiterbildungstelefon	6.274	43,97	3.778	60,22	787	12,54	2.897	46,17
Schriftliche Beratungen/ Online-Beratungen	454	3,18	270	59,47	58	12,78	315	69,38
Gruppenberatungen	359	2,52	203	56,55	359	100,00	•	•
Messen/Informationsstände	2.036	14,27	939	46,12	737	36,20	•	•
Insgesamt	14.270	100,00	8.370	58,65	3.400	23,83	4.501	31,54

Quelle: Statistik der Weiterbildung Hamburg Service und Beratung gGmbH; eigene Berechnungen

Interessierte haben die Möglichkeit, sich über nahezu alle Weiterbildungsangebote in Hamburg umfassend und nach standardisiertem Raster zu informieren. Dabei kann nach verschiedenen Merkmalen nachfragespezifisch gefiltert werden – z. B. zum Inhalt, zur Dauer, zum Abschluss, zu den Förderungsmöglichkeiten, Terminen, Kosten oder Lernformen, wie beispielsweise Fernunterricht. Zudem erlaubt das WISY-Kursportal, auch überregionale Angebote in die Recherche einzubeziehen und zwar mit Hilfe eines Datenbankverbundes zwischen Schleswig-Holstein, Nordniedersachsen und Hamburg. Die Ansprache wichtiger Zielgruppen der Weiterbildung unterstützt WISY mit Hilfe von Themenportalen. In diesen sind die angebotenen Kurse thematisch gefiltert zusammengestellt, wie beispielsweise das „Kursportal Bildungsgutschein Hamburg“, das Luftfahrtkursportal oder ein Kursportal für Senioren. Einige Portale werden gemeinsam mit Kooperationspartnern bereit gestellt, so z. B. das „Kursportal Bildungsgutschein“ mit der Hamburger Agentur für Arbeit.

Die im Laufe der vergangenen Jahre durchschnittlich ermittelten 500.000 Besucherauskünfte belegen eine gute Akzeptanz und zeigen, dass die WISY-Kursportale maßgeblich zu einer Verringerung der Zugangshürden zu Weiterbildung beitragen.

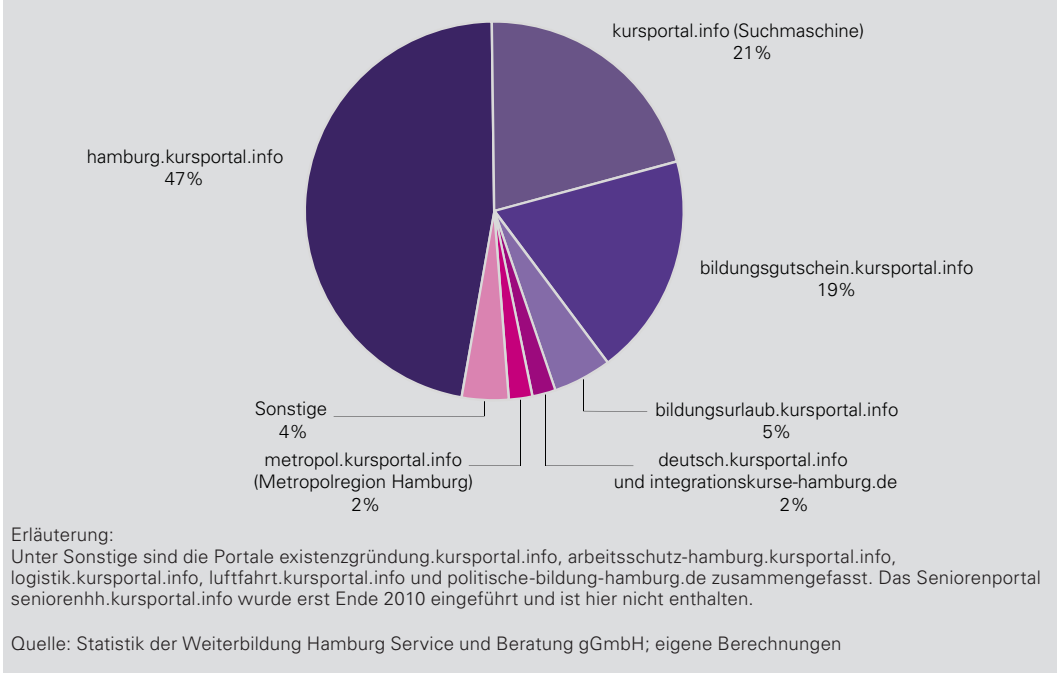
Die internen Besucherstatistiken zeigen eine beachtliche Inanspruchnahme von WISY. So waren 2010 insgesamt über 600.000 Besucherinnen und Besucher auf den WISY-Kursportalen, was einer Steigerung von 20 Prozent im Vergleich zu den Zahlen der vorangegangenen Jahre entspricht. Davon entfallen ca. 47 Prozent auf das ursprüngliche allgemeine Hamburger Kursportal, 18 Prozent auf das Bildungsgutscheinportal und ca. 5 Prozent der Besucherinnen und Besucher nutzen das Portal Bildungsurlaub (**Abb. F3.1-1**). Nicht für die Massennachfragen konzipiert sind die Portale mit sehr speziellen Themen wie „Deutsch lernen“ und „Integrationskurse“. Sie bedienen ca. zwei Prozent der WISY-Besuchenden. Auf die weiteren Spezialportale (Existenzgründer, Logistik, Luftfahrt, politische Bildung, Arbeitsschutz) entfallen zusammen die übrigen ca. vier Prozent der Nutzergruppe.

Da nicht erfasst werden kann, inwieweit die Teilnahme an einer konkreten Weiterbildungsmaßnahme auf Informationen aus der WISY-Datenbank zurückzuführen oder zumindest durch sie beeinflusst ist, wird der Nutzen der Datenbank an anderen Indikatoren abgeschätzt. Der WISY-Beitrag zu anstehenden Bildungsentscheidungen wird repräsentiert durch die Anzahl der Kurse, die sich Besucherinnen und Besucher

**Starke Nutzung
von WISY...**

**... und besonderes
Interesse am
Portal für Bildungs-
gutscheine und
Bildungsurlaub**

Abb. F3.1-1: Verteilung der Zugriffe auf die unterschiedlichen Themenportale in der WISY-Datenbank im Jahr 2010



ausgedrückt haben. Auch die Weitervermittlung von Nutzerinnen und Nutzern auf die Websites der Bildungseinrichtungen ist ein starkes Signal für Interesse. Beide Aktivitäten waren 2009 im Hamburg-Portal bei 16 bzw. 25 Prozent der Zugriffe nachweisbar.

Externe Befragungen zeichnen über Mengenzählungen hinaus ein Bild darüber, wer die WISY-Kundschaft ist, welche Ziele sie hat und ob sie sich durch WISY unterstützt fühlt. Jährlich evaluiert das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (durch das IWWB¹) bundesweit alle relevanten Weiterbildungsdatenbanken. An der Untersuchung vom Frühjahr 2010 beteiligten sich insgesamt 45 Weiterbildungsdatenbanken – u. a. KursNet. Insgesamt wurden 2.270 Kundinnen und Kunden befragt. WISY Hamburg lieferte 15 Prozent aller Rückmeldungen und zeigt damit, dass es im Vergleich überdurchschnittlich gut die Zielgruppe anspricht. In dieser Untersuchung zeigte sich, dass Beratungsstellen mit 27 Prozent häufiger auf WISY verweisen, als es im bundesdeutschen Durchschnitt der Fall ist. Dabei ist die Nutzung von WISY durch Beraterinnen und Berater und weitere Multiplikatoren zusammengekommen von 23 auf 31 Prozent gestiegen. Davon ausgehend, dass Beratungseinrichtungen eine andere Klientel ansprechen, kann der Zuwachs als Indiz interpretiert werden, dass WISY auch die Gruppe der bildungsfernen Schichten über Dritte besser erreicht als bisher. Mit Blick auf die tatsächliche Kursteilnahme aufgrund von Datenbankinformationen nimmt Hamburg mit WISY eine Spitzenposition ein (24% im Vergleich zu 19% im deutschlandweiten Durchschnitt). Darüber hinaus zeigte sich in dieser Untersuchung eine weiterhin steigende Tendenz der Weiterempfehlungen auf nunmehr 94 Prozent.

¹ IWWB: InfoWeb Weiterbildung des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung.

WISY schneidet bei externen Bewertungen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt sehr gut ab

Die Zahlungsbereitschaft der Befragten für ihre Weiterbildung lag mit 1.003 Euro in der Untersuchung aus 2010 etwas über dem Durchschnitt von 978 Euro. 19 Prozent der Befragten erhielten eine Finanzierung durch den Arbeitgeber und 12 Prozent durch die Arbeitsagentur.

Insgesamt befördert WISY die Weiterbildungsplanung überdurchschnittlich gut und vermittelt mehr Menschen in Weiterbildung als andere Akteure im Bundesvergleich. Zu diesem Ergebnis kam auch die Stiftung Warentest, zuletzt im Januar 2009. In deren externer Bewertung von Weiterbildungsdatenbanken erhielten nur zwei von 25 getesteten Datenbanken die Bestnote „sehr gut“ – WISY war eine davon.

**Stiftung Warentest
bewertet WISY mit
„sehr gut“**

F4

Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung für Weiterbildung

Das Hamburgische Bildungsurlaubsgesetz (HmbBUG) vom 21. Januar 1974, zuletzt geändert am 15. Dezember 2009, ermöglicht allen Hamburger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern die Freistellung von der Arbeit für die Teilnahme an Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung, der politischen Bildung sowie der Qualifizierung für ein Ehrenamt.¹ Innerhalb eines Anspruchszeitraums von zwei Jahren stehen zehn Tage Freistellung für die Teilnahme an nach dem Hamburgischen Bildungsurlaubsgesetz anerkannten Veranstaltungen zur Verfügung. Die Anerkennung der Veranstaltungen wird nach den Kriterien des Hamburgischen Bildungsurlaubsgesetzes in Verbindung mit der Durchführungsverordnung zum Bildungsurlaubsgesetz (Hamburg) vom Amt für Weiterbildung der BSB wahrgenommen.

Bildungsurlaub für die berufliche Weiterbildung,...

Im Bereich der beruflichen Weiterbildung wird mit der Bildungsfreistellung Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, sich in kurzer Zeit im intensiven Vollzeitunterricht optimal auf neue berufliche Anforderungen vorzubereiten bzw. vorhandene Fähigkeiten und Kenntnisse individuell auszubauen. Entscheiden sich Beschäftigte, eine berufliche Weiterbildung im Rahmen des Bildungsurlaubs wahrzunehmen, ist dies auch von Vorteil für die Unternehmen, denn der Betrieb trägt nur die Kosten für die ausgefallene Arbeitszeit, nicht aber die für die Weiterbildungsmaßnahme selbst. Bei einer zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber abgestimmten Wahrnehmung des Anspruchs kann der Bildungsurlaub für Unternehmen ein kostengünstiges Weiterbildungsinstrument sein, denn sie brauchen so keine eigene Weiterbildungsinfrastruktur vorzuhalten.

... politische Bildung,...

Veranstaltungen der politischen Bildung bieten Teilnehmenden die Gelegenheit, aktuelle politische Fragestellungen zu diskutieren und gesellschaftspolitisches Engagement zu lernen und einzuüben, sodass eine aktive Teilhabe an politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen möglich wird.

... und zur Qualifizierung für das Ehrenamt

Freistellung für Veranstaltungen zur Qualifizierung für ein Ehrenamt ist für folgende Tätigkeiten möglich: Ehrenamtliche Richter, Vormünder (Betreuer), ehrenamtliche Übungsleitung im Rehabilitationssport, ehrenamtliche Übungsleitung im Breitensport und ehrenamtliche Jugendleitung in Vereinen des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) sowie ehrenamtliche Jugendleitung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendverbandsarbeit.

Antragszahlen für Bildungsurlaub leicht gestiegen

In den letzten sechs Jahren haben sich die Antragszahlen für die Anerkennung von Bildungsurlaubsveranstaltungen leicht auf etwa 1.870 im Jahr 2010 erhöht (**Tab. F4.1-1**).

Tab. F4.1-1: Antragszahlen für die Anerkennung von Bildungsurlaubsveranstaltungen in Hamburg von 2005 bis 2010 (Anzahl)

Jahr	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Anträge	1.786	1.747	1.816	1.804	1.838	1.870

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

¹ Informationen zum Bildungsurlaub im Internet: www.bildungsurlaub-hamburg.de.

Für die Anerkennung von Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung wurde zum 1. Januar 1998 eine Verwaltungsgebühr eingeführt.

Nach der Gebührenordnung für das Schulwesen sowie für die Bereiche der Berufsbildung und der allgemeinen Fortbildung vom 7. Dezember 1993 gelten die Gebührensätze wie in **Tabelle F4.1-Anhang** zusammengestellt. Die hierdurch erzielten Einnahmen fließen gemäß Haushaltsvermerk der finanziellen Förderung von Veranstaltungen zu, die von Hamburger Trägern der politischen Bildung durchgeführt werden. In den letzten sechs Jahren konnten Einnahmen im Umfang von jährlich rund 70.000 Euro erzielt und förderwirksam eingesetzt werden, im Jahr 2010 sogar rund 78.000 Euro (**Tab. F4.1-2**).

Die Antragszahlen für die Anerkennung als Bildungsurlaub sind in den letzten Jahren relativ konstant. Der Zuwachs von 2005 bis 2010 liegt bei ca. 4,7 Prozent. Die Einnahmen dagegen sind im gleichen Zeitraum um 8,7 Prozent gestiegen. Insgesamt wird deutlich, dass der Bildungsurlaub ein etabliertes und anerkanntes Instrument für Weiterbildungsmaßnahmen ist. Für die Anbieter lohnt sich der Aufwand eines Anerkennungsverfahrens nur dann, wenn damit auch entsprechende Teilnehmerzahlen erreicht werden können.

Einnahmen aus Anträgen auf Anerkennung von Bildungsurlaub 2010 deutlich höher

Bildungsurlaub ist etabliertes Instrument für Maßnahmen zur Weiterbildung

Tab. F4.1-2: Einnahmen aus den Gebühren für die Bearbeitung von Anträgen für die Anerkennung von Bildungsurlaubsveranstaltungen von 2006 bis 2010

Jahr	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Einnahmen in Euro	72.292	70.850	73.142	70.535	72.641	78.387

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Anhang

Zeichenerklärung in den Tabellen

- / = keine Angabe (unsicherer Zahlenwert oder zu kleine Stichprobe)
- = keine Daten verfügbar
- X = Kategorie nicht zutreffend (Bsp. Ü-Tarif im TVÖD, den gibt es dort nicht)
- = nicht vorhanden (Bsp. privates berufliches Gymnasium ist in HH nicht vorhanden, d. h. die Kategorie gibt es, ist aber nicht gefüllt)

Abweichungen in den Summen erklären sich durch Runden der Zahlen.

Tab. A1.1-Anhang: Hamburger Hochschulen im Jahr 2011

A) Staatliche Hochschulen und Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft

Hochschule	Beschreibung	Stud. (ca.)
Universität Hamburg (UHH)	Die Universität Hamburg ist eine der größten Universitäten Deutschlands mit ca. 150 Studiengängen in den Fakultäten Rechtswissenschaft, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Medizin, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Geisteswissenschaften, Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften.	36.000
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW)	Die HAW ist die zweitgrößte Fachhochschule in der Bundesrepublik und bietet in ca. 60 Studiengängen in den Bereichen Technik, Wirtschaft, Informatik, Medien, Design, Life Sciences und Soziales eine praxisnahe Ausbildung. Sie unterhält durch anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung enge Kooperationsbeziehungen zu Unternehmen.	13.600
Technische Universität Hamburg-Harburg (TUHH)	Die Studienangebote in der TUHH umfassen die Bereiche Bau- und Umweltingenieurwesen, Bioverfahrenstechnik, Elektrotechnik, Energie- und Umwelttechnik, Informatik-Ingenieurwesen, Informationstechnologie, Maschinenbau, Mechatronik, Schiffbau, Verfahrenstechnik, Flugzeugsystemtechnik, Internationales Wirtschaftsingenieurwesen, Logistik, Medizingenieurwesen und Materialwissenschaften. Es werden 16 BA-Studiengänge und 32 MA-Studiengänge angeboten (davon 16 englischsprachig).	5.600
HafenCity Universität Hamburg - Universität für Baukunst und Metropolentwicklung (HCU)	Die HCU 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.	1.900
Hochschule für bildende Künste Hamburg (HfbK)	Die HfbK bietet die Möglichkeit einer übergreifenden künstlerischen und wissenschaftlichen Qualifizierung. Im konsekutiven Bachelor-/Masterstudiengang „Bildende Künste“ 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. Im Studiengang Film kooperiert die HfbK eng mit der Hamburg Media School. Die HfbK trägt für den dortigen Filmstudiengang die akademische Verantwortung und verleiht den Abschluss „Master of Arts“.	700
Hochschule für Musik und Theater Hamburg (HfMT)	Die HfMT bietet 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.	900
Hochschule der Polizei (HdP)	Die HdP bietet die dreijährigen Bachelor-Studiengänge Polizei und Sicherheitsmanagement an. Studierende im Studiengang Polizei sind Beamtinnen und Beamten für den gehobenen Polizeivollzugsdienst der FHH.	250
Norddeutsche Akademie für Finanzen und Steuerrecht Hamburg	An der Akademie absolvieren im Fachhochschulbereich rund 220 Steuerbeamtinnen und Steuerbeamte ein Studium für den gehobenen Steuerverwaltungsdienst der FHH und der Freien Hansestadt Bremen im Bereich Steuerverwaltung.	220
Helmut-Schmidt-Universität - Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU)	Die vom Verteidigungsministerium getragene HSU ist eine der beiden Hochschulen in Deutschland, die dem wissenschaftlichen Studium und der akademischen Bildung von Angehörigen der Bundeswehr dienen. 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 abgeschlossen.	2.800
Evangelische Hochschule für soziale Arbeit und Diakonie	Die Evangelische Hochschule widmet sich der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der sozialen Arbeit und von Diakoninnen und Diakonen auf Fachhochschulniveau.	400

Erläuterung: Stud. = Studierende

B) Private Hochschulen und die Berufsakademie

Name der Hochschule	Beschreibung	Stud. (ca.)
AMD Akademie Mode & Design	Die AMD ist auf die Bereiche Mode Design und Design und Management ausgerichtet. Neben ihrem Sitz in Hamburg hat die AMD drei Niederlassungen in Berlin, München und Düsseldorf.	850
Brand Academy – Hochschule für Design und Kommunikation	Die neu gegründete Brand Academy ist die erste private Fachhochschule in Deutschland, die sich ausschließlich dem Bereich „Marke“ und Markenführung widmet.	20
Bucerius Law School	Die Bucerius Law School in Hamburg ist Deutschlands erste private Hochschule für Rechtswissenschaft mit Promotions- und Habilitationsrecht. Die Ausbildung führt nach zehn Trimestern zum akademischen Titel des Bachelor of Laws (LL.B./ erstes juristisches Staatsexamen). Zusätzlich bietet die Bucerius Law School gemeinsam mit der Otto Beisheim School of Management den weiterbildenden Master of Law and Business als Zusatzqualifikation an.	570
EBC Hochschule Hamburg	Die EBC Hochschule Hamburg bildet in anwendungsbezogenen betriebswirtschaftlichen Studienprogrammen Führungsnachwuchs für die international orientierte Wirtschaft aus.	320
Europäische Fernhochschule Hamburg	Das Fernstudienangebot der Europäischen Fernhochschule in den Bereichen Wirtschaft, Logistik und Recht ist international ausgerichtet und berufsbegleitend konzipiert.	5.000
Hamburger Fern-Hochschule	Die Hamburger Fern-Hochschule bietet berufsbegleitende Fernstudiengänge in den Bereichen Technik und Wirtschaft sowie Gesundheit und Pflege an.	9.200
Hamburg School of Business Administration	Die HSBA bietet duale und berufsbegleitende Studiengänge für Nachwuchsführungskräfte der am Studium beteiligten Unternehmen an.	520
International Business School of Service Management (ISS)	Die ISS hat ihr Studienangebot auf das Thema „Service und Lösungsbusiness“ ausgerichtet.	40
Kühne Logistics University	Für die neu gegründete Kühne Logistics University steht die akademische Ausbildung von internationalem Führungsnachwuchs im Mittelpunkt. Als wissenschaftliche Hochschule konzentriert sie sich in der Forschung auf besondere Herausforderungen in der modernen globalen Logistik, denen sich Unternehmensführungen gegenübersehen.	26
MSH Medical School Hamburg	Das Studienangebot der neugegründeten MSH fokussiert sich auf die Bereiche Gesundheit und Medizin.	140
Berufsakademie Hamburg	Die Berufsakademie Hamburg bietet ein duales betriebswirtschaftliches Studium an, das mit einer betrieblichen Ausbildung in einem Handwerksberuf gekoppelt werden kann.	180

Erläuterung: Stud. = Studierende

Quelle: Behörde für Wissenschaft und Forschung

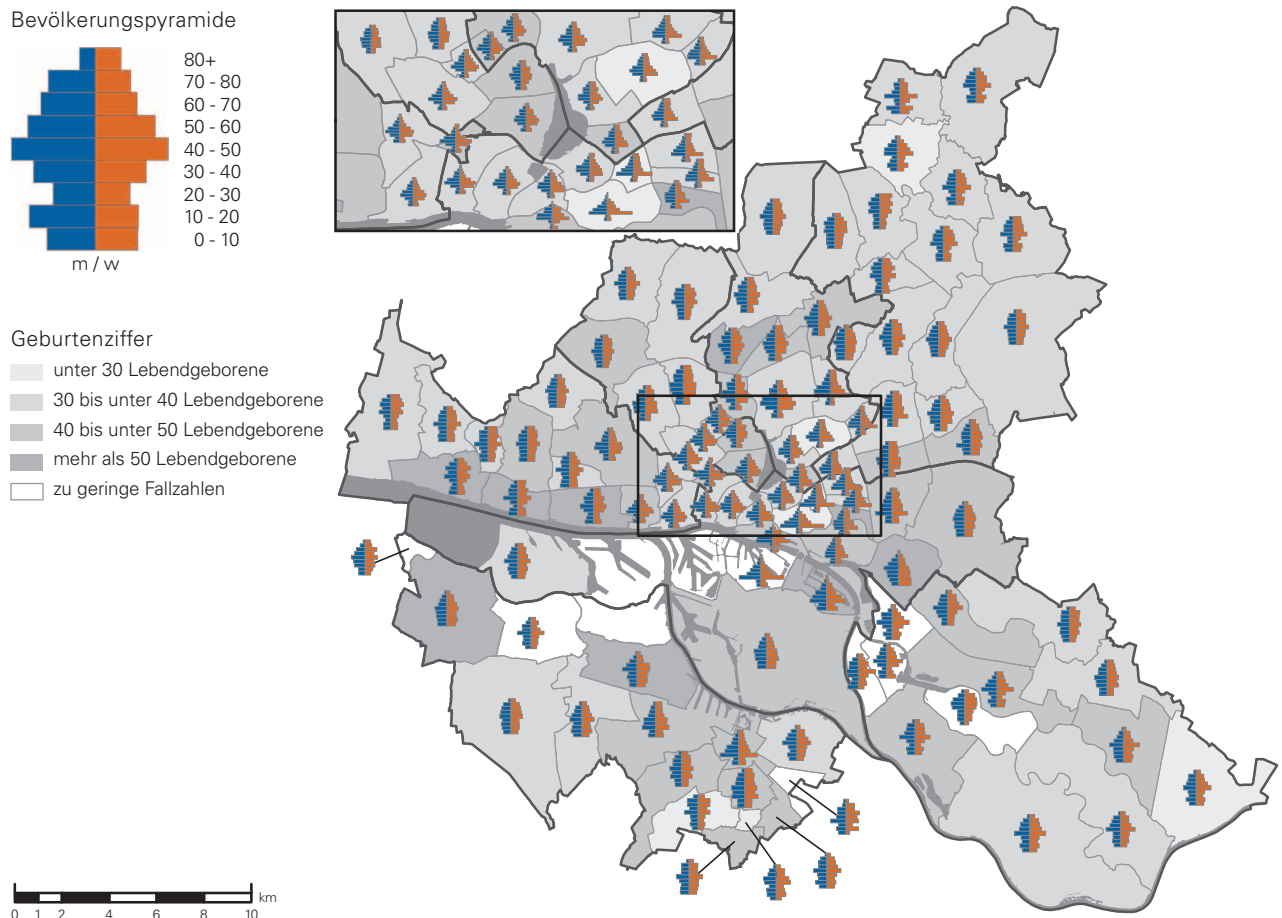
Tab. A1.2-Anhang: Förderung in der politischen Bildung von 2007 bis 2009

Förderung der politischen Bildung	2007	2008	2009
Veranstaltungen anerkannter Träger			
Anzahl der anerkannten Träger	13	13	13
Summe der an die anerkannten Träger zugewendeten Mittel (in €)	894.600,00	902.120,00	903.720,00
Summe der damit durchgeführten TN-Tage	28.906	30.487	29.975
Veranstaltungen sonstiger Träger			
Anzahl der geförderten nicht anerkannten Träger	17	26	32
Anzahl der geförderten Veranstaltungen	44	62	82
Summe der damit durchgeführten TN-Tage	1.675	2.392	3.579
Summe der dafür zugewendeten Mittel (in €)	42.178,00	55.761,94	84.597,04
Sonstige Vorhaben			
Anzahl geförderter Projekte*	2	15	10
Summe der dafür zugewendeten Mittel (in €)	41.637,00	117.157,26	39.895,26

* Projekte, die nicht in TN-Tagen gemessen werden können (z.B. Herausgabe von Büchern, Gestaltung von Ausstellungen)

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Abb. A2.1-Anhang: Geburtziffern* und Bevölkerungspyramiden in den Hamburger Stadtteilen (2009)



* Geburtziffer: Anzahl Lebendgeborene pro 1.000 weibliche Einwohner im gebärfähigen Alter (15 bis 49 Jahre)

Erläuterung:

zu geringe Fallzahlen: Gebiete mit weniger als 10 Lebendgeborenen; eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags.

Neben den Geburtziffern werden genormte Bevölkerungspyramiden für die einzelnen Stadtteile in Hamburg ausgewiesen. Die genormten Bevölkerungspyramiden lassen keine Vergleiche der absoluten Bevölkerungszahl zwischen Stadtteilen zu, sondern weisen nur die Altersverteilung innerhalb des Stadtteils aus.

Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, Melderegister, Datenauszug: 31.12.2009; eigene Darstellung

Tab. A2.2-Anhang: Arbeitslosigkeit im Zeitverlauf von 1996 bis 2010 in den Bundesländern und Deutschland

	Arbeitslosenquote bezogen auf alle zivilen Erwerbspersonen (in %)														
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Schleswig-Holstein	8,9	9,9	10,0	9,4	8,5	8,4	8,7	9,7	9,8	11,6	10,0	8,4	7,6	7,8	7,5
Hamburg	10,4	11,6	11,3	10,4	8,9	8,3	9,0	9,9	9,7	11,3	11,0	9,1	8,1	8,6	8,2
Niedersachsen	10,9	11,6	11,1	10,3	9,3	9,1	9,2	9,6	9,6	11,6	10,5	8,8	7,6	7,7	7,5
Bremen	14,2	15,4	15,2	14,3	13,0	12,4	12,5	13,2	13,2	16,8	14,9	12,7	11,4	11,8	12,0
Mecklenburg-V.	16,8	18,9	19,2	18,2	17,8	18,3	18,6	20,1	20,4	20,3	19,0	16,5	14,1	13,5	12,7
Brandenburg	15,2	17,6	17,6	17,4	17,0	17,4	17,5	18,8	18,7	18,2	17,0	14,7	12,9	12,3	11,1
Berlin	13,8	15,6	16,1	15,9	15,8	16,1	16,9	18,1	17,7	19,0	17,5	15,5	13,8	14,0	13,6
Nordrhein-Westfalen	10,4	11,1	10,7	10,2	9,2	8,8	9,2	10,0	10,2	12,0	11,4	9,5	8,5	8,9	8,7
Hessen	8,3	9,3	9,0	8,3	7,3	6,6	7,0	7,9	8,2	9,7	9,2	7,5	6,5	6,8	6,4
Rheinland-Pfalz	8,5	9,2	8,8	8,2	7,3	6,8	7,2	7,7	7,7	8,8	8,0	6,5	5,6	6,1	5,7
Saarland	11,4	12,4	11,5	10,8	9,8	9,0	9,1	9,5	9,2	10,7	9,9	8,4	7,3	7,7	7,5
Baden-Württemberg	7,2	7,8	7,1	6,5	5,4	4,9	5,4	6,2	6,2	7,0	6,3	4,9	4,1	5,1	4,9
Bayern	6,8	7,5	7,0	6,4	5,5	5,3	6,0	6,9	6,9	7,8	6,8	5,3	4,2	4,8	4,5
Sachsen	14,9	17,1	17,5	17,2	17,0	17,5	17,8	17,9	17,8	18,3	17,0	14,7	12,8	12,9	11,8
Sachsen-Anhalt	17,7	20,3	20,4	20,3	20,2	19,7	19,6	20,5	20,3	20,2	18,3	15,9	13,9	13,6	12,5
Thüringen	15,6	17,8	17,1	15,4	15,4	15,3	15,9	16,7	16,7	17,1	15,6	13,1	11,2	11,4	9,8
Deutschland	10,4	11,4	11,1	10,5	9,6	9,4	9,8	10,5	10,5	11,7	10,8	9,0	7,8	8,1	7,7

Quelle: Bundesagentur für Arbeit; eigene Darstellung

Tab. A3.1-Anhang: Öffentliche Bildungsausgaben in Hamburg von 1995 bis 2010 absolut (in 1.000 €) und in Relation zum öffentlichen Gesamthaushalt (in %)

Jahr	1995	2000	2005	2006	2007	2008*	2009*	2009 Soll	2010 Soll
Absolut	1.990.519	2.280.092	2.199.555	2.221.414	2.371.631	2.437.423	2.552.812	2.538.368	2.509.883
In Relat. zum öff. GH**	19,66	25,18	23,26	23,25	24,15	23,20	24,97	24,71	23,49

* Vorläufiges Ist

** öffentlicher Gesamthaushalt

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010), Bildungsfinanzbericht 2010, S. 103, S. 106. Wiesbaden

Tab. A3.2-Anhang: Öffentliche Bildungsausgaben in Relation zum Bruttoinlandsprodukt von 1995 bis 2010 nach Ländern (in %)

Jahr	Land																
	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH	D
1995	3,41	3,29	6,05	6,42	3,34	3,07	3,02	6,80	4,04	3,55	3,72	3,40	6,04	7,21	3,53	7,60	4,11
2000	3,41	3,03	5,19	4,94	3,35	3,14	2,88	5,83	3,79	3,59	3,75	3,43	5,36	6,26	3,42	6,21	3,84
2005	3,41	2,99	5,21	4,34	2,99	2,73	2,90	5,07	3,98	3,87	3,80	3,45	4,94	5,33	3,59	5,23	3,87
2006	3,35	2,96	4,99	4,16	2,94	2,72	3,07	5,21	3,85	3,83	3,97	3,31	4,89	5,08	3,53	4,95	3,84
2007	3,13	2,92	4,74	4,07	2,87	2,84	3,13	4,69	3,83	3,57	4,07	3,03	4,64	4,76	3,41	4,66	3,80
2008 vorl. Ist	3,20	2,96	4,90	3,95	2,80	2,79	3,21	4,58	3,92	3,56	4,09	3,11	4,59	4,56	3,49	4,81	3,74
2009 vorl. Ist	3,63	3,27	5,00	4,25	3,05	2,98	3,48	4,79	4,30	3,94	4,43	3,43	5,03	4,90	3,76	5,04	4,11
2010 Soll	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,12
Veränderung																	
2000 vs. 2009	0,22	0,24	-0,19	-0,69	-0,30	-0,16	0,60	-1,04	0,51	0,35	0,68	0,00	-0,33	-1,36	0,34	-1,17	0,27
2005 vs. 2009	0,22	0,28	-0,21	-0,09	0,06	0,25	0,58	-0,28	0,32	0,07	0,63	-0,02	0,09	-0,43	0,17	-0,19	0,24
2008 vs. 2009	0,43	0,31	0,10	0,30	0,25	0,19	0,27	0,21	0,38	0,38	0,34	0,32	0,44	0,34	0,27	0,23	0,37

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010), Bildungsfinanzbericht 2010, S. 107. Wiesbaden; eigene Berechnungen

Tab. A3.3-Anhang: Öffentliche Ausgaben 2007 für ausgewählte Bildungsbereiche nach Bundesländern (in 1.000€)

Land	Jugendarbeit, Kita, Kinderpflege	Allgemeinbildende und berufsbildende Schulen	Hochschulen	Sonstiges Bildungswesen	Förderung*	Summe
BW	1.516.716	7.104.342	2.117.663	172.891	288.882	11.200.494
BY	1.723.442	8.000.770	2.316.992	120.807	523.073	12.685.084
BE	766.584	2.079.771	1.106.379	53.192	74.740	4.080.666
BB	486.105	1.309.041	247.976	34.677	77.605	2.155.404
HB	105.526	399.170	221.222	24.889	16.695	767.502
HH	413.532	1.243.962	621.302	40.510	52.325	2.371.631
HE	1.049.992	3.867.317	1.453.557	170.715	184.064	6.725.645
MV	267.134	913.850	330.655	26.187	92.246	1.630.072
NI	1.013.732	4.878.784	1.533.515	188.878	334.653	7.949.562
NW	2.698.979	11.361.105	3.905.621	458.595	531.503	18.955.803
RP	665.547	2.570.592	773.866	98.205	131.781	4.239.991
SL	134.416	521.062	214.150	16.950	23.130	909.708
SN	823.416	2.336.744	977.938	53.688	134.736	4.326.522
ST	428.437	1.400.797	492.813	14.725	111.448	2.448.220
SH	293.477	1.618.435	425.483	33.828	74.890	2.446.113
TH	351.274	1.372.906	436.739	32.879	90.956	2.284.754
D	15.067.388	51.916.690	19.303.998	2.003.426	4.070.849	92.362.351

* von Schülerinnen und Schülern, Hochschülerinnen und Hochschülern

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildungsfinanzbericht 2010, Tab. 4.7-1, S. 120. Wiesbaden.

A

Tab. A3.4-Anhang: Öffentliche Ausgaben 2007 für ausgewählte Bildungsbereiche als Anteil an den öffentlichen Bildungsausgaben nach Ländern (in %)

Land	Jugendarbeit, Kita & Kinderpflege	Allgemeinbildende und berufsbildende Schulen	Hochschulen	Sonstiges Bildungswesen	Förderung*
BW	13,54	63,43	18,91	1,54	2,58
BY	13,59	63,07	18,27	0,95	4,12
BE	18,79	50,97	27,11	1,30	1,83
BB	22,55	60,73	11,50	1,61	3,60
HB	13,75	52,01	28,82	3,24	2,18
HH	17,44	52,45	26,20	1,71	2,21
HE	15,61	57,50	21,61	2,54	2,74
MV	16,39	56,06	20,28	1,61	5,66
NI	12,75	61,37	19,29	2,38	4,21
NW	14,24	59,93	20,60	2,42	2,80
RP	15,70	60,63	18,25	2,32	3,11
SL	14,78	57,28	23,54	1,86	2,54
SN	19,03	54,01	22,60	1,24	3,11
ST	17,50	57,22	20,13	0,60	4,55
SH	12,00	66,16	17,39	1,38	3,06
TH	15,37	60,09	19,12	1,44	3,98
D	16,30	56,21	20,90	2,17	4,41

* von Schülerinnen und Schülern, Hochschülerinnen und Hochschülern

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildungsfinanzbericht 2010. Wiesbaden.

Tab. A3.5-Anhang: Ausgaben der öffentlichen Haushalte für Bildung 2000 bis 2010 nach Ländern (in € je Einwohner)

Bundesland	Veränderung in %					
	2000	2005	2010 Soll	2000 - 2005	2000 - 2010	2005 - 2010
BW	575,36	640,58	713,24	11,33	23,96	11,34
BY	563,36	601,04	748,17	6,69	32,80	24,48
BE	603,51	600,88	694,26	-0,44	15,04	15,54
HB	617,53	579,24	641,00	-6,20	3,80	10,66
BB	532,59	516,18	586,72	-3,08	10,16	13,67
HH	683,03	651,87	740,02	-4,56	8,34	13,52
HE	520,72	533,36	729,99	2,43	40,19	36,87
MV	645,92	580,84	596,47	-10,08	-7,66	2,69
NI	551,91	586,38	706,84	6,25	28,07	20,54
NW	566,56	635,57	712,20	12,18	25,71	12,06
RP	530,32	562,59	696,54	6,09	31,34	23,81
SL	499,34	538,18	603,17	7,78	20,79	12,08
SN	566,54	574,94	631,92	1,48	11,54	9,91
ST	632,35	612,10	678,91	-3,20	7,36	10,92
SH	534,51	579,02	672,98	8,33	25,91	16,23
TH	657,08	609,02	694,20	-7,31	5,65	13,99
D	568,49	608,72	702,73	7,08	23,61	15,44

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildungsfinanzbericht 2010. Wiesbaden.

Tab. A3.6-Anhang: BIP je Einwohner in Relation zu öffentlichen Bildungsausgaben je Einwohner in 2007 (in €)

Land	BIP je Einwohner	Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen je Einwohner	Ausgaben für Jugendarbeit und Tageseinrichtungen für Kinder je Einwohner
BW	33.269,39	661,10	141,14
BY	34.703,72	639,83	137,82
BE	25.261,36	610,33	224,96
HB	40.377,33	601,79	159,09
BB	20.844,85	515,05	191,26
HH	47.480,41	706,11	234,73
HE	35.428,10	636,86	172,91
MV	20.620,57	541,80	158,38
NI	25.991,53	611,42	127,04
NW	29.442,84	630,75	149,84
RP	25.711,80	634,79	164,35
SL	28.888,01	501,02	129,25
SN	22.036,44	551,85	194,46
ST	21.189,62	577,03	176,49
SH	25.288,46	570,82	103,51
TH	21.294,15	596,89	152,72
D	29.517,52	631,11	183,16

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildungsfinanzbericht 2010. Wiesbaden.

Tab. A3.7-Anhang: Schülerjahreskosten 2010 nach Schulform und -stufe (in €)

Schulform und -stufe	Kosten in Euro
G	5.568
StS - Sekundarstufe I	6.047
StS - Sekundarstufe II	6.875
Gy - Beobachtungsstufe (5./6. Kl.)	5.264
Gy - Sekundarstufe I	6.142
Gy - Sekundarstufe II	7.433

Erläuterung:

Klassenwiederholungen, Schulformwechsler, Integrationsklassen, sonderpädagogische Förderung und Ganztagsschulen bleiben unberücksichtigt

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung, Produktinformationen des Haushaltsplans; eigene Berechnungen

Tab. A3.8-Anhang: Ausgaben für Förderung nach Ländern im Zeitverlauf (in 1.000 €/ in %)

Land	2000		2005		2006		2007	
	Ausgaben Förderung	in % an Bildungsausg. insgesamt	Ausgaben Förderung	in % an Bildungsausg. insgesamt	Ausgaben Förderung	in % an Bildungsausg. insgesamt	Ausgaben Förderung	in % an Bildungsausg. insgesamt
BW	385.267	3,80	303.383	2,76	286.764	2,51	288.882	2,58
BY	387.267	3,55	510.315	4,28	513.515	4,19	523.073	4,12
BE	58.859	1,45	85.320	2,06	76.301	1,86	74.740	1,83
BB	78.547	3,54	81.775	3,83	79.045	3,71	77.605	3,60
HB	8.379	1,13	13.523	1,82	17.550	2,31	16.695	2,18
HH	31.988	1,40	53.191	2,42	50.964	2,29	52.325	2,21
HE	140.168	2,66	180.099	3,07	185.201	2,90	184.064	2,74
MV	41.379	2,36	76.904	4,70	97.021	5,63	92.246	5,66
NI	280.428	4,11	324.912	4,24	323.514	4,20	334.653	4,21
NW	469.840	2,88	618.830	3,27	579.690	3,01	531.503	2,80
RP	116.596	3,42	118.789	3,22	138.552	3,48	131.781	3,11
SL	10.854	1,28	20.497	2,12	23.436	2,45	23.130	2,54
SN	113.665	2,80	127.354	3,01	127.124	2,90	134.736	3,11
ST	103.666	3,83	113.173	4,48	112.868	4,51	111.448	4,55
SH	58.653	2,65	75.821	3,11	77.235	3,13	74.890	3,06
TH	76.811	3,05	84.993	3,61	83.728	3,62	90.956	3,98
Länder (o. Bund)	2.362.367		2.788.879		2.772.508		2.742.727	
Ø Länder	147.648	2,74	174.305	3,25	173.282	3,29	171.420	3,27
Bund	360.829		1.171.649		1.254.894		1.328.122	
D	2.723.196	3,44	3.960.528	4,57	4.027.402	4,52	4.070.849	4,41

Erläuterung: Bildungsausg. = Bildungsausgaben

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildungsfinanzbericht 2010. Wiesbaden.

Tab. C0.1-Anhang: Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Hamburg nach Mikrozensus 2009 (in %)

Altersgruppe	Anteil der Personen mit Migrationshintergrund (in %)
5 bis unter 10 Jahre	48,65
5 bis unter 15 Jahre	48,94
5 bis unter 20 Jahre	45,50
10 bis unter 15 Jahre	49,25
10 bis unter 20 Jahre	44,59
15 bis unter 20 Jahre	40,74

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung; eigene Berechnungen

Tab. C1.1-Anhang: Hamburger Schulen mit Ganztagsangebot im Schuljahr 2010/11 in den Stufen 1 bis 10 (ohne Erwachsenenbildung)

RS*	Ohne Ganztagsangebot			Mit Ganztagsangebot/Angebote Ganztagsform						Insgesamt									
	Kapitel/ Schulform	Anz. S	Anz. SuS	in %	Anz. S	Anz. SuS	in %	Teilweise gebunden	Voll gebunden	Summe	S	SuS							
	3100 G	147	37.171	71,3	3	642	25	6.834	6	1.428	23	6.048	53	26,5	14.952	28,7	200	52.123	
	3110 So	15	38,5	2.220	37,6	2	165	1	142	0	22	3.371	24	61,5	3.678	62,4	39	5.898	
Staatl.	3120 Gy	0	0,0	0	0,0	0	0	57	35.412	2	1.270	0	0	59	100,0	36.682	100,0	59	36.682
	3140 StS	22	42,3	16.204	41,1	0	0	11	7.331	6	5.359	14	10.488	30	57,7	23.178	58,9	52	39.382
Staatlich insgesamt		184	52,6	55.595	41,5	5	807	94	49.719	14	8.057	59	19.907	166	47,4	78.490	58,5	350	134.085
Nicht-staatl.	3100 G	17	100,0	2.819	100,0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	0	0,0	17	2.819
	3110 So	1	16,7	12	1,6	0	0	0	0	0	5	755	5	83,3	755	98,4	6	767	
	3120 Gy	3	33,3	509	14,8	0	0	5	2.712	0	0	1	225	6	66,7	2.937	85,2	9	3.446
	3140 StS	15	65,2	5.442	56,7	0	0	4	2.220	2	732	2	1.208	8	34,8	4.160	43,3	23	9.602
Nicht-staatl. insgesamt		36	65,5	8.782	52,8	0	0	9	4.932	2	732	8	2.188	19	34,5	7.852	47,2	55	16.634
Σ	3100 G	164	75,6	39.990	72,8	3	642	25	6.834	6	1.428	23	6.048	53	24,4	14.952	27,2	217	54.942
	3110 So	16	35,6	2.232	33,5	2	165	1	142	0	0	27	4.126	29	64,4	4.433	66,5	45	6.665
	3120 Gy	3	4,4	509	1,3	0	0	62	38.124	2	1.270	1	225	65	95,6	39.619	98,7	68	40.128
	3140 StS	37	49,3	21.646	44,2	0	0	15	9.551	8	6.091	16	11.696	38	50,7	27.338	55,8	75	48.984
Insgesamt		220	54,3	64.377	42,7	5	807	103	54.651	16	8.789	67	22.095	185	45,7	86.342	57,3	405	150.719

* Rechtsstatus

** In einer Schule können mehrere Ganztagsformen gelten, daher sind Mehrfachnennungen möglich.

*** Bis zum Termin der Drucklegung des Bildungsberichts konnte die Definition der Kategorie „ohne“ seitens der BSB nicht geklärt werden.

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

Tab. C2.1-Anhang: Anteil Schülerinnen und Schüler, mittleres Alter und der Anteil an der Gesamtschülerzahl der vorzeitig, regelhaft und verspätet eingeschulten Schülerinnen und Schüler der ersten Jahrgangsstufe in den Schuljahren 2006/07 bis 2010/11

Schuljahr		Vorzeitig	Regelhaft	Verspätet	Insgesamt
2006/07	Anteil männlich (in %)	41,0	53,3	66,3	51,9
	Mittleres Alter (in Jahren)	5,9	6,6	7,4	6,6
	Anteil an Gesamtschülerzahl (in%)	14,7	82,3	2,9	100,0
2007/08	Anteil männlich (in %)	40,5	52,3	65,5	51,2
	Mittleres Alter (in Jahren)	5,9	6,6	7,3	6,6
	Anteil an Gesamtschülerzahl (in%)	13,4	83,2	3,4	100,0
2008/09	Anteil männlich (in %)	42,1	52,3	65,9	51,2
	Mittleres Alter (in Jahren)	5,9	6,6	7,4	6,6
	Anteil an Gesamtschülerzahl (in%)	13,7	83,9	2,4	100,0
2009/10	Anteil männlich (in %)	40,7	52,0	67,0	50,8
	Mittleres Alter (in Jahren)	5,6	6,5	7,3	6,4
	Anteil an Gesamtschülerzahl (in%)	14,0	83,5	2,4	100,0
2010/11	Anteil männlich (in %)	38,5	52,7	64,1	51,2
	Mittleres Alter (in Jahren)	5,6	6,6	7,8	6,6
	Anteil an Gesamtschülerzahl (in%)	12,2	85,6	2,2	100,0

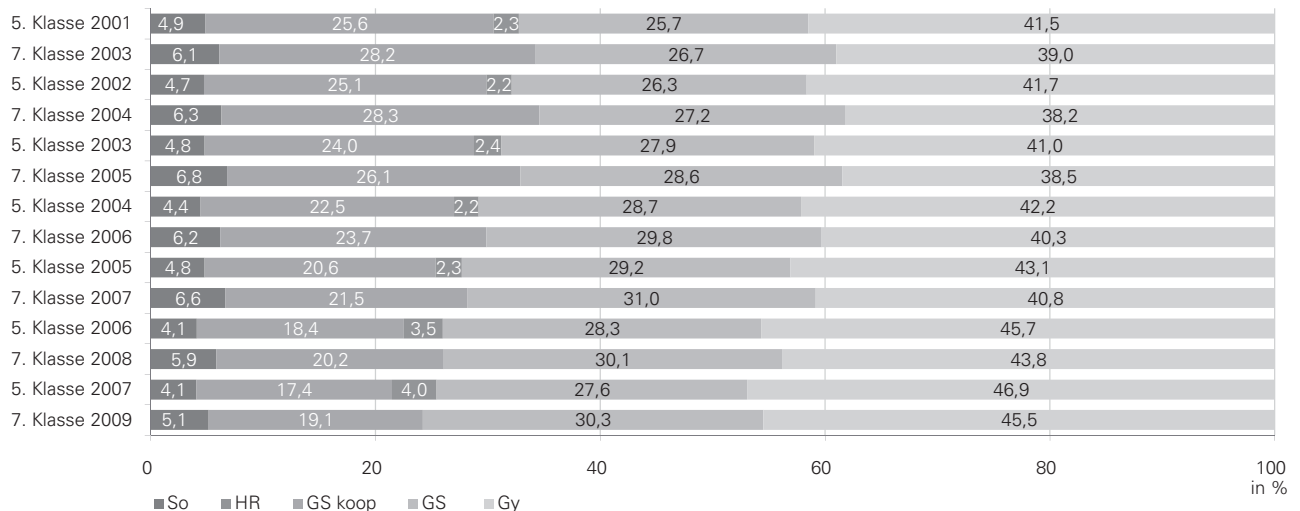
* Das mittlere Alter ist in Dezimalzahlen angegeben. Ein mittleres Alter von 6,5 entspricht einem Alter von 6 Jahren und 6 Monaten.

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: Herbststatistiken 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Abb. C2.1-Anhang: Entwicklung der Schülerzahlen in der 5. und 7. Jahrgangsstufe aller allgemeinbildenden Schulen nach Schulform (in %)



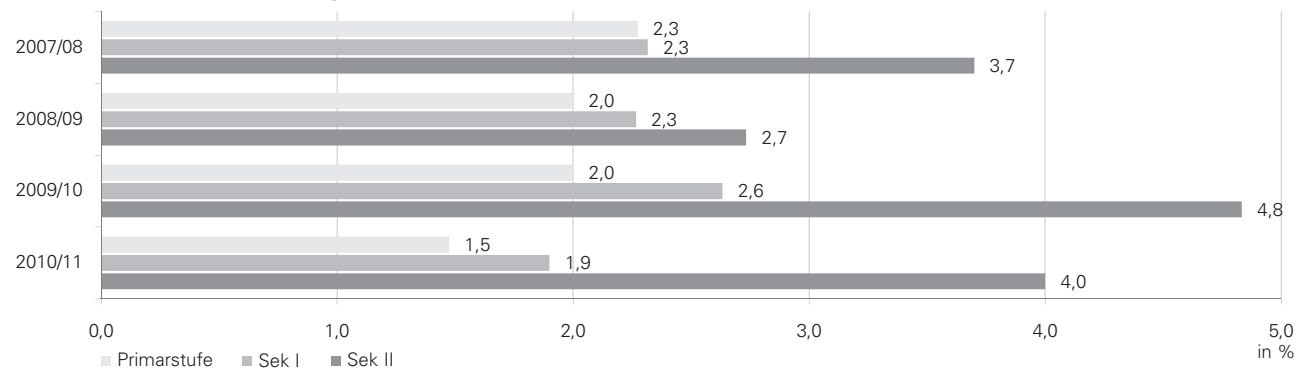
Quelle: Herbststatistik 2009 der Behörde für Schule und Berufsbildung; Bildungsbericht Hamburg 2009; eigene Berechnungen

Tab. C2.2-Anhang: Wechsel zu Sonderschulen und von Sonderschulen zu allgemeinen Schulen in der Primarstufe (Jahrgangsstufen 1 bis 4), der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 5 bis 10) und insgesamt (Jahrgangsstufen 1 bis 10) in den Schuljahren 2008/09 bis 2010/11 (Anzahl/in %)

		Jahrgangsstufen 1-4			Jahrgangsstufen 5-10			Insgesamt (Jahrgangsstufen 1-10)		
		Davon			Davon			Davon		
		Schüler insg.	Schulformwechsler		Schüler insg.	Schulformwechsler		Schüler insg.	Schulformwechsler	
Zu So	2008/09	60.196	177	0,29	90.874	267	0,29	151.070	444	0,29
	2009/10	59.508	332	0,56	91.192	352	0,39	150.700	684	0,45
	2010/11	59.519	188	0,32	91.805	245	0,27	151.324	433	0,29
Von So	2008/09	60.196	48	0,08	90.874	86	0,09	151.070	134	0,09
	2009/10	59.508	57	0,10	91.192	145	0,16	150.700	240	0,16
	2010/11	59.519	72	0,12	91.805	191	0,21	151.324	263	0,17

Quelle: Herbststatistiken 2008 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Abb. C2.2-Anhang: Wiederholerquoten in den Schuljahren 2007/08 bis 2010/11 nach Schulstufen (in %)



Quelle: Herbststatistiken 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. C2.3-Anhang: Wiederholerquote in den Klassenstufen 5 bis 10 der verschiedenen Schulformen (ohne Sonderschulen) im Schuljahr 2010/11 (in %)

Jg	StS sowie auslaufende Schulformen*			Gy sowie auslaufende Schulformen**			Insgesamt		
	Schüler Anzahl	Davon		Schüler Anzahl	Davon		Schüler Anzahl	Davon	
		Wiederholer Anzahl	in %		Wiederholer Anzahl	in %		Wiederholer Anzahl	in %
5	5.856	47	0,8	7.265	32	0,4	14.071	88	0,6
6	7.126	56	0,8	7.270	49	0,7	14.396	105	0,7
7	7.684	78	1,0	7.011	85	1,2	14.695	163	1,1
8	7.955	91	1,1	7.046	121	1,7	15.001	212	1,4
9	8.138	227	2,8	6.457	92	1,4	14.595	319	2,2
10	6.710	448	6,7	5.870	226	3,9	12.580	674	5,4
11	3.789	193	5,1	6.108	431	7,1	9.897	624	6,3
12	2.677	146	5,5	5.457	128	2,3	8.134	274	3,4
13***	1.792	41	2,3	X	X	X	1.792	41	2,3
Insgesamt	51.727	1.327	2,6	52.484	1.164	2,2	105.161	2.500	2,4

* Auslaufende Schulformen, die der Schulform „Stadtteilschule“ innerhalb der Tabelle zugeordnet sind: Beobachtungsstufe H/R, kooperative Form der Gesamtschule, Haupt- und Realschule, Realschule, Integrative Haupt-/Realschule, Integrierte Gesamtschule, Aufbaugymnasium ab Kl. 10, Aufbaugymnasium ab Vorstufe

** Auslaufende Schulformen, die der Schulform „Gymnasium“ innerhalb der Tabelle zugeordnet sind: sechsstufiges Gymnasium, Aufbaugymnasium ab Jahrgangsstufe 8

*** Die Jahrgangsstufe 13 beinhaltet die Jahrgangsstufe 14 an Schulen mit doppelqualifizierendem Bildungsgang. Aufgrund der geringen Fallzahl (16 Schülerinnen und Schüler, ein Wiederholer) wurde diese der Jahrgangsstufe 13 zugerechnet.

Erläuterung: Berücksichtigt werden nicht die Freien Waldorfschulen, die Förderschulen sowie die Schulen der Erwachsenenbildung

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. C2.4-Anhang: Anzahl der zum Schulbesuch im Ausland ganzjährig beurlaubten Schülerinnen und Schüler in Hamburger allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2010/11 nach Jahrgangsstufe und Schulform

Jahrgangsstufe	Gy, Gy6st, AufbGy ab 10, AufbGy ab Vorstufe	StS, Gesamtschule	Insgesamt
8	3	0	3
9	11	0	11
10	140	2	142
11 Vorstufe	0	99	99
Studienstufe	233	0	233
12 Studienstufe	5	5	10
13	0	1	1
Insgesamt	392	107	499

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. C2.5-Anhang: Anteil der Schülerinnen und Schüler in der Sek II mit Migrationshinweis* in verschiedenen Schulformen und Jahrgangsstufen im Schuljahr 2010/11 (Anzahl/in %)

Schulform	Einführungsphase bzw. Vorstufe	1. Sem.	3. Sem.	5. Sem.	Insgesamt	Insgesamt (in %)	
So**	Anzahl insgesamt	12	14	X	X	26	0,1
	Davon Anzahl mit Mig	4	3	X	X	7	
	in %	36,4	21,4	X	X	26,9	
ErwBi	Anzahl insgesamt	552	626	250	X	1.428	5,2
	Davon Anzahl mit Mig	144	251	40	X	435	
	in %	26,1	40,1	16,0	X	30,5	
StS	Anzahl insgesamt	4.355	3.179	1.943	16	9.493	34,5
	Davon Anzahl mit Mig	1.198	847	373	–	2.418	
	in %	27,5	26,6	19,2	–	25,5	
Gy	Anzahl insgesamt	5.620	5.775	5.148	–	16.543	60,2
	Davon Anzahl mit Mig	858	848	756	–	2.462	
	in %	15,3	14,7	14,7	–	14,9	
Alle Schulformen	Anzahl insgesamt	10.539	9.594	7.341	16	27.490	
	Davon Anzahl mit Mig	2.194	1.857	1.169	–	5.322	
	in %	20,8	19,4	15,9	–	19,4	

* Das Merkmal „Migrationshinweis“ © ist aus Gründen der Datenverfügbarkeit enger gefasst als oftmals übliche Definitionen. Deshalb ist davon auszugehen, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Migrationsgeschichte deutlich höher liegt.

** Hierbei handelt es sich um die Schülerinnen und Schüler der Höheren Handelsschule des Bildungszentrums für Blinde und Sehbehinderte

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. C3.1-Anhang: Daten zur Abb. C3.2-2: Strategien der Unterrichtsversorgung in den Ländern an allgemeinbildenden Schulen (Gesamt) im Schuljahr 2009/10

Land	Grunddaten			Relationen		
	S	L	U	L/S	U/L ¹	U/S
Baden-Württemberg (BW)	1.248.907	86.803	2.061.609	0,070	23,75	1,65
Bayern (BY)	1.413.080	93.360	2.169.246	0,066	23,24	1,54
Berlin (BE)	325.559	23.755	558.767	0,073	23,52	1,72
Brandenburg (BB)	215.827	15.859	381.544	0,073	24,06	1,77
Bremen (HB)	69.007	4.740	114.341	0,069	24,12	1,66
Hamburg (HH)	183.053	13.206	292.377	0,072	22,14	1,60
Hessen (HE)	672.098	44.132	1.060.804	0,066	24,04	1,58
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	127.472	9.612	231.634	0,075	24,10	1,82
Niedersachsen (NI)	940.622	63.034	1.429.089	0,067	22,67	1,52
Nordrhein-Westfalen (NW)	2.176.567	139.155	3.226.472	0,064	23,19	1,48
Rheinland-Pfalz (RP)	460.014	30.676	724.721	0,067	23,63	1,58
Saarland (SL)	100.429	7.141	164.059	0,071	22,97	1,63
Sachsen (SN)	304.027	23.803	555.728	0,078	23,35	1,83
Sachsen-Anhalt (ST)	173.799	15.522	321.279	0,089	20,70	1,85
Schleswig-Holstein (SH)	324.107	20.786	481.149	0,064	23,15	1,48
Thüringen (TH)	171.185	15.816	320.371	0,092	20,26	1,87
Stadtstaaten	577.619	41.701	965.485	0,072	23,15	1,67
Flächenstaaten	8.328.134	565.699	13.127.705	0,068	23,21	1,58
Alte Länder	7.587.884	503.033	11.723.867	0,066	23,31	1,55
Neue Länder	1.317.869	104.367	2.369.323	0,079	22,70	1,80
Deutschland	8.905.753	607.400	14.093.190	0,068	23,20	1,58

Erläuterung: S = Anzahl der Schüler; L = Anzahl der Vollzeitlehrer-Einheiten; U = Anzahl der wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (Januar 2011). Dokumentation Nr. 190: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen 2000-2009

1 Die rechnerische Größe (U/L) ist nicht zu verwechseln mit der durchschnittlichen Unterrichtsverpflichtung der einzelnen Lehrkraft; diese ist höher (vgl. dazu die Erläuterungen im Indikator C3).

Tab. C3.2-Anhang: Daten zur Abb. C3.2-3: Strategien der Unterrichtsversorgung in den Ländern an berufsbildenden Schulen (Sek II, Vollzeit) im Schuljahr 2009/10

Land	Grunddaten			Relationen		
	S	L	U	L/S	U/L ¹	U/S
Baden-Württemberg (BW)	179.190	13.975	310.900	0,078	22,25	1,74
Bayern (BY)	89.594	7.488	173.029	0,084	23,11	1,93
Berlin (BE)	34.538	2.579	61.231	0,075	23,74	1,77
Brandenburg (BB)	15.071	976	21.312	0,065	21,84	1,41
Bremen (HB)	7.732	532	12.231	0,069	22,99	1,58
Hamburg (HH)	19.985	1.484	31.382	0,074	21,15	1,57
Hessen (HE)	72.685	4.804	111.088	0,066	23,12	1,53
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	14.646	901	23.609	0,062	26,20	1,61
Niedersachsen (NI)	112.663	8.294	190.141	0,074	22,93	1,69
Nordrhein-Westfalen (NW)	203.136	13.824	310.738	0,068	22,48	1,53
Rheinland-Pfalz (RP)	43.338	3.109	67.772	0,072	21,80	1,56
Saarland (SL)	16.092	875	21.013	0,054	24,00	1,31
Sachsen (SN)	56.091	3.667	98.825	0,065	26,95	1,76
Sachsen-Anhalt (ST)	22.775	1.695	36.161	0,074	21,33	1,59
Schleswig-Holstein (SH)	31.856	2.020	47.708	0,063	23,62	1,50
Thüringen (TH)	28.283	2.545	52.402	0,090	20,59	1,85
Stadtstaaten	62.255	4.595	104.844	0,074	22,82	1,68
Flächenstaaten	885.420	64.174	1.464.698	0,072	22,82	1,65
Alte Länder	776.271	56.406	1.276.002	0,073	22,62	1,64
Neue Länder	171.404	12.363	293.540	0,072	23,74	1,71
Deutschland	947.675	68.769	1.569.542	0,073	22,82	1,66

Erläuterung und Quelle: Siehe Tab. C3.1-Anhang

Tab. C3.3-Anhang: Daten zur Abb. C3.2-3: Strategien der Unterrichtsversorgung in den Ländern an berufsbildenden Schulen (Sek II, Teilzeit) im Schuljahr 2009/10

Land	Grunddaten			Relationen		
	S	L	U	L/S	U/L ¹	U/S
Baden-Württemberg (BW)	241.514	7.072	157.320	0,029	22,25	0,65
Bayern (BY)	308.992	8.267	189.690	0,027	22,95	0,61
Berlin (BE)	60.414	1.841	43.173	0,030	23,45	0,71
Brandenburg (BB)	48.625	1.518	34.608	0,031	22,80	0,71
Bremen (HB)	19.776	546	11.651	0,028	21,34	0,59
Hamburg (HH)	41.164	1.284	27.842	0,031	21,68	0,68
Hessen (HE)	122.280	3.392	77.673	0,028	22,90	0,64
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	36.900	984	22.044	0,027	22,40	0,60
Niedersachsen (NI)	172.843	4.258	92.661	0,025	21,76	0,54
Nordrhein-Westfalen (NW)	419.556	10.169	228.450	0,024	22,47	0,54
Rheinland-Pfalz (RP)	89.082	2.233	48.664	0,025	21,79	0,55
Saarland (SL)	21.084	568	11.701	0,027	20,60	0,55
Sachsen (SN)	81.114	2.402	64.721	0,030	26,95	0,80
Sachsen-Anhalt (ST)	45.319	1.146	25.072	0,025	21,88	0,55
Schleswig-Holstein (SH)	66.540	1.867	39.077	0,028	20,93	0,59
Thüringen (TH)	44.321	1.654	33.667	0,037	20,35	0,76
Stadtstaaten	121.354	3.671	82.666	0,030	22,52	0,68
Flächenstaaten	1.698.170	45.530	1.025.348	0,027	22,52	0,60
Alte Länder	1.502.831	39.656	884.729	0,026	22,31	0,59
Neue Länder	316.693	9.545	223.285	0,030	23,39	0,71
Deutschland	1.819.524	49.201	1.108.014	0,027	22,52	0,61

Erläuterung: S = Anzahl der Schüler; L = Anzahl der Vollzeitlehrer-Einheiten; U = Anzahl der wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (Jan 2011). Dokumentation Nr. 190: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen 2000 bis 2009

Tab. C3.4-Anhang: Daten zur Abb. C3.2-4: Strategien der Unterrichtsversorgung und Ausgaben pro Schüler in den Ländern an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen (Gesamt) im Schuljahr 2009/10

Land	Grunddaten				Relationen			
	S in VZE	L	U	A (in Tsd.)	L/S	U/L ¹	U/S	A/S
Baden-Württemberg (BW)	1.524.703	107.850	2.529.829	7.672.992	0,071	23,46	1,66	5.032
Bayern (BY)	1.626.271	109.115	2.531.965	9.141.395	0,067	23,20	1,56	5.621
Berlin (BE)	384.263	28.175	663.171	2.325.276	0,073	23,54	1,73	6.051
Brandenburg (BB)	250.348	18.353	437.464	1.417.325	0,073	23,84	1,75	5.661
Bremen (HB)	84.649	5.818	138.223	428.974	0,069	23,76	1,63	5.068
Hamburg (HH)	219.504	15.974	351.601	1.330.249	0,073	22,01	1,60	6.060
Hessen (HE)	793.695	52.329	1.249.565	4.393.715	0,066	23,88	1,57	5.536
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	156.878	11.497	277.287	957.889	0,073	24,12	1,77	6.106
Niedersachsen (NI)	1.122.422	75.586	1.711.891	5.485.739	0,067	22,65	1,53	4.887
Nordrhein-Westfalen (NW)	2.547.525	163.148	3.765.660	12.518.247	0,064	23,08	1,48	4.914
Rheinland-Pfalz (RP)	538.985	36.018	841.157	2.794.654	0,067	23,35	1,56	5.185
Saarland (SL)	124.955	8.584	196.773	603.258	0,069	22,92	1,57	4.828
Sachsen (SN)	392.564	29.872	719.274	2.552.532	0,076	24,08	1,83	6.502
Sachsen-Anhalt (ST)	214.702	18.363	382.512	1.536.463	0,086	20,83	1,78	7.156
Schleswig-Holstein (SH)	382.579	24.673	567.934	1.852.979	0,064	23,02	1,48	4.843
Thüringen (TH)	217.196	20.015	406.440	1.513.113	0,092	20,31	1,87	6.967
Stadtstaaten	688.416	49.967	1.152.995	4.084.499	0,073	23,08	1,67	5.933
Flächenstaaten	9.892.822	675.403	15.617.751	52.440.299	0,068	23,12	1,58	5.301
Alte Länder	8.965.287	599.095	13.884.598	46.222.200	0,067	23,18	1,55	5.156
Neue Länder	1.615.950	126.275	2.886.148	10.302.597	0,078	22,86	1,79	6.376
Deutschland*	10.581.238	725.370	16.770.746	56.524.798	0,069	23,12	1,58	5.342

* Durch Umrechnung der Daten in Vollzeitereinheiten (VZE) kann es in der Gesamtsumme zu Rundungsdifferenzen kommen

Erläuterung: S = Anzahl der Schüler; L = Anzahl der Vollzeitlehrer-Einheiten; U = Anzahl der wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden; A = Ausgaben

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (Januar 2011). Dokumentation Nr. 190: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen 2000 bis 2009; Bildungsfinanzbericht (2010) des Statistischen Bundesamtes

Tab. C3.5-Anhang: Daten zur Abb. C3.3-1: Strategien der Unterrichtsversorgung in der Primarstufe, an allgemeinbildenden Schulen (AS) sowie an berufsbildenden Schulen (BbS) in Hamburg für die Schuljahre 1997/98, 2002/03, 2007/08 und 2009/10

Hamburg	Grunddaten				Relationen			
	S	L	U	K	L/S	U/L ¹	U/S	S/K
2009 Primarstufe	57.106	3.574	84.678	2.523	0,063	23,69	1,48	22,6
2007 Primarstufe	58.362	3.345	78.221	2.404	0,057	23,38	1,34	24,3
2002 Primarstufe	58.706	3.641	88.654	2.469	0,062	24,35	1,51	23,8
1997 Primarstufe	61.596	3.647	84.647	2.616	0,059	23,21	1,37	23,5
2009 AS	183.053	13.206	292.377		0,072	22,14	1,60	
2007 AS	181.942	12.512	274.097		0,069	21,91	1,51	
2002 AS	179.780	12.508	292.896		0,070	23,42	1,63	
1997 AS	175.686	12.667	287.649		0,072	22,71	1,64	
2009 BbS	36.451	2.768	59.224		0,076	21,40	1,62	
2007 BbS	36.412	2.726	56.088		0,075	20,58	1,54	
2002 BbS	35.083	2.714	57.794		0,077	21,29	1,65	
1997 BbS	33.635	2.917	61.643		0,087	21,13	1,83	

Quelle: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2007, 2009, 2011). Dokumentationen Nr. 181, 186, 190: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen an Schulen

Tab. C4-I.1-Anhang: Verteilung der Förderbedürftigen auf Schulformen und Klassenarten im staatlichen bzw. privaten Sektor im Schuljahr 2010/11 in Hamburg

Förderung an Sonderschulen		Staatlich	Privat*	Insgesamt	
Förderschulen					
In Regelklassen	Anzahl	2.681	101	2.782	
	in %	30,06	1,13	31,19	
In Vorbereitungsklassen zum Hauptschulabschluss	Anzahl	151	0	151	
	in %	1,69	0,00	1,69	
Förderschulen insgesamt		Anzahl	2.832	101	2.933
		in %	31,75	1,13	32,88
Spezielle Sonderschulen					
In Regelklassen	Anzahl	2.500	666	3.166	
	in %	28,03	7,47	35,50	
In sonstigen Sonderklassen	Anzahl	530	0	530	
	in %	5,94	0,00	5,94	
Spezielle Sonderschulen insgesamt		Anzahl	3.030	666	3.696
		in %	33,97	7,47	41,44
Vorschule	Anzahl	86	0	86	
	in %	0,96	0,00	0,96	
Realschule an speziellen Sonderschulen	Anzahl	21	0	21	
	in %	0,24	0,00	0,24	
Berufsvorbereitende Maßnahmen an der Schule für Blinde und Sehbehinderte	Anzahl	41	0	41	
	in %	0,46	0,00	0,46	
Förderung an Sonderschulen insgesamt		Anzahl	6.010	767	6.777
		in %	67,38	8,60	75,98
Integrative Förderung an allgemeinbildenden Schulen					
Davon in Regelklassen (incl. IR-Klassen)	Anzahl	1.051	17	1.068	
	in %	11,78	0,19	11,97	
Davon in Integrationsklassen	Anzahl	988	86	1.074	
	in %	11,08	0,96	12,04	
Integrative Förderung insgesamt		Anzahl	2.039	103	2.142
		in %	22,86	1,15	24,02
Staatlich bzw. privat insgesamt		Anzahl	8.049	870	8.919
		in %	90,25	9,75	100,00

* Sonderschulen im privaten Bereich sind statistisch den speziellen Sonderschulen zugeordnet. Diese Schulen werden von Förderbedürftigen unterschiedlicher Förderschwerpunkte besucht.

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. C4-1.2-Anhang: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf verschiedene Schulformen im Schuljahr 2010/11 in Hamburg

A) Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an staatlichen Schulen im Schuljahr 2010/11 in Hamburg

Förderschwerpunkt	Schulform													Insg.			
	Beo H/R	BFSa	BVSa	Foe	G	GS koop	GS Aufb Gy10	Gy 6st	GY	HR	Int HR	R	RSpez So		Spez So	StS	VSK
Lernen	x	0	0	2.832	x	x	x	x	x	x	x	x	x	0	0	x	2.832
Sprache	x	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	x	12	1.365	x	82	1.459
Geistige Entwicklung	x	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	x	0	693	x	0	693
Körperl. u. motorische Entwicklung	x	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	x	0	525	x	0	525
Hören	x	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	x	6	216	x	4	226
Davon schwerhörig	x	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	x	5	141	x	4	150
Davon gehörlos	x	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	x	1	75	x	0	76
Sehen	x	34	7	0	x	x	x	x	x	x	x	3	118	x	0	162	
Emotionale u. soz. Entwicklung	x	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	x	0	0	x	0	0
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	x	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	x	0	113	x	0	113
Insgesamt	x	34	7	2.832	x	x	x	x	x	x	x	x	21	3.030	x	86	6.010
Lernen	2	x	x	x	306	18	0	0	0	2	2	0	x	x	120	0	450
Sprache	0	x	x	x	392	5	1	0	0	3	8	0	x	x	15	0	424
Geistige Entwicklung	4	x	x	x	160	99	0	0	0	0	3	9	0	x	71	0	346
Körperl. u. motorische Entwicklung	9	x	x	x	171	145	0	0	0	10	1	14	0	x	70	0	420
Hören	0	x	x	x	12	15	0	15	12	4	2	0	0	x	20	0	80
Davon schwerhörig	0	x	x	x	10	14	0	15	12	4	2	0	0	x	20	0	77
Davon gehörlos	0	x	x	x	2	1	0	0	0	0	0	0	0	x	0	0	3
Sehen	0	x	x	x	10	9	0	0	0	2	1	1	0	x	6	0	29
Emotionale u. soz. Entwicklung	0	x	x	x	131	38	3	0	0	3	3	6	0	x	60	0	244
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	1	x	x	x	30	12	0	0	0	0	0	1	0	x	2	0	46
Insgesamt	16	x	x	x	1.212	341	4	15	12	22	20	33	0	x	364	0	2.039

* Integrative Förderung

Erläuterung:

Für die Stadtteilschule (StS) werden die Zahlen der Eingangsstufen 5, 7 und 11 angegeben. Die anderen Jahrgangsstufen werden unter den auslaufenden Schulformen erfasst.

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

B) Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Schulen in freier Trägerschaft im Schuljahr 2010/11 in Hamburg

Förderschwerpunkt	Schulform													Insgesamt			
	Beo	H/R	BFSa	BYSa	Foe	G	GS	GSkoop	Gy8st	HR	IntHR	R	RSpezSo		SpezSo	StS	VSK
Lernen	x	0	0	0	101	x	x	x	x	x	x	x	0	132	x	0	233
Sprache	x	0	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	0	x	0	0
Geistige Entwicklung	x	0	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	188	x	0	188
Körperliche und motorische Entwicklung	x	0	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	106	x	0	106
Hören	x	0	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	8	x	0	8
Davon schwerhörig	x	0	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	8	x	0	8
Davon gehörlos	x	0	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	0	x	0	0
Sehen	x	0	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	0	x	0	0
Emotionale und soziale Entwicklung	x	0	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	184	x	0	184
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	x	0	0	0	0	x	x	x	x	x	x	x	0	48	x	0	48
Insgesamt	x	0	0	0	101	x	x	x	x	x	x	x	0	666	x	0	767
Lernen	0	x	x	x	1	4	0	0	0	0	0	0	x	x	0	0	5
Sprache	0	x	x	x	1	1	0	0	0	0	0	0	x	x	0	0	2
Geistige Entwicklung	0	x	x	x	10	2	0	0	0	0	0	0	x	x	4	0	16
Körperliche und motorische Entwicklung	0	x	x	x	28	22	0	0	0	0	0	0	x	x	16	0	66
Hören	0	x	x	x	1	0	0	0	0	0	0	0	x	x	0	0	1
Davon schwerhörig	0	x	x	x	1	0	0	0	0	0	0	0	x	x	0	0	1
Davon gehörlos	0	x	x	x	0	0	0	0	0	0	0	0	x	x	0	0	0
Sehen	0	x	x	x	1	0	0	0	0	0	0	0	x	x	0	0	1
Emotionale und soziale Entwicklung	0	x	x	x	5	5	0	0	0	0	0	0	x	x	2	0	12
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	0	x	x	x	0	0	0	0	0	0	0	0	x	x	0	0	0
Insgesamt	0	x	x	x	47	34	0	0	0	0	0	0	x	x	22	0	103

* Integrative Förderung

Erläuterung:

Für die Stadtteilschule (StS) werden die Zahlen der Eingangsstufen 5, 7 und 11 angegeben. Die anderen Jahrgangsstufen werden unter den auslaufenden Schulformen erfasst.

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. C4-I.3-Anhang: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach ausgewählten Merkmalen im Schuljahr 2010/11 in Hamburg

A) Förderbedürftige im staatlichen und im privaten Sektor

A1) Alle Förderbedürftigen (in integrativer Förderung oder an Sonderschulen)

Förderschwerpunkt				Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis ²		
	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt
Lernen	2.105	1.415	3.520	1.252	835	2.087	853	580	1.433
Sprache	1.278	607	1.885	800	360	1.160	478	247	725
Geistige Entwicklung	776	467	1.243	532	324	856	244	143	387
Körperliche und motorische Entwicklung	746	371	1.117	627	283	910	119	88	207
Hören	174	141	315	121	98	219	53	43	96
Davon gehörlos	38	41	79	24	23	47	14	18	32
Davon schwerhörig	136	100	236	97	75	172	39	25	64
Sehen	124	68	192	96	56	152	28	12	40
Emotionale und soziale Entwicklung	338	102	440	311	91	402	27	11	38
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	133	74	207	88	50	138	45	24	69
Insgesamt	5.674	3.245	8.919	3.827	2.097	5.924	1.847	1.148	2.995

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

A2) Förderbedürftige an Sonderschulen

Förderschwerpunkt				Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis ²		
	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt
Lernen	1.841	1.224	3.065	1.079	727	1.806	762	497	1.259
Sprache	1.032	427	1.459	659	251	910	373	176	549
Geistige Entwicklung	560	321	881	366	211	577	194	110	304
Körperliche und motorische Entwicklung	419	212	631	357	162	519	62	50	112
Hören	138	96	234	92	63	155	46	33	79
Davon gehörlos	37	39	76	23	22	45	14	17	31
Davon schwerhörig	101	57	158	69	41	110	32	16	48
Sehen	102	60	162	78	50	128	24	10	34
Emotionale und soziale Entwicklung	134	50	184	132	47	179	2	3	5
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	104	57	161	65	37	102	39	20	59
Insgesamt	4.330	2.447	6.777	2.828	1.548	4.376	1.502	899	2.401

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

2 Das Merkmal „Migrationshinweis“ © ist aus Gründen der Datenverfügbarkeit enger gefasst als oftmals übliche Definitionen. Deshalb ist davon auszugehen, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Migrationsgeschichte deutlich höher liegt.

A3) Förderbedürftige in integrativer Förderung

Förderschwerpunkt				Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis ²		
	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt
Lernen	264	191	455	173	108	281	91	83	174
Sprache	246	180	426	141	109	250	105	71	176
Geistige Entwicklung	216	146	362	166	113	279	50	33	83
Körperliche und motorische Entwicklung	327	159	486	270	121	391	57	38	95
Hören	36	45	81	29	35	64	7	10	17
Davon gehörlos	1	2	3	1	1	2	0	1	1
Davon schwerhörig	35	43	78	28	34	62	7	9	16
Sehen	22	8	30	18	6	24	4	2	6
Emotionale und soziale Entwicklung	204	52	256	179	44	223	25	8	33
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	29	17	46	23	13	36	6	4	10
Insgesamt	1.344	798	2.142	999	549	1.548	345	249	594

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

B) Förderbedürftige im staatlichen Sektor**B1) Alle Förderbedürftigen an staatlichen Schulen (integrativ und an Sonderschulen)**

Förderschwerpunkt				Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis ²		
	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt
Lernen	1.974	1.308	3.282	1.125	732	1.857	849	576	1.425
Sprache	1.974	606	1.883	799	359	1.158	478	247	725
Geistige Entwicklung	653	386	1.039	424	251	675	229	135	364
Körperliche und motorische Entwicklung	626	319	945	512	232	744	114	87	201
Hören	170	136	306	117	93	210	53	43	96
Davon gehörlos	38	41	79	24	23	47	14	18	32
Davon schwerhörig	132	95	227	93	70	163	39	25	64
Sehen	123	68	191	95	56	151	28	12	40
Emotionale und soziale Entwicklung	194	50	244	169	42	211	25	8	33
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	105	54	159	67	33	100	38	21	59
Insgesamt	5.122	2.927	8.049	3.308	1.798	5.106	1.814	1.129	2.943

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

B2) Förderbedürftige an staatlichen Sonderschulen

Förderschwerpunkt				Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis ²		
	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt
Lernen	1.712	1.120	2.832	954	627	1.581	758	493	1.251
Sprache	1.032	427	1.459	659	251	910	373	176	549
Geistige Entwicklung	446	247	693	267	144	411	179	103	282
Körperliche und motorische Entwicklung	349	176	525	288	126	414	61	50	111
Hören	134	92	226	88	59	147	46	33	79
Davon gehörlos	37	39	76	23	22	45	14	17	31
Davon schwerhörig	97	53	150	65	37	102	32	16	48
Sehen	102	60	162	78	50	128	24	10	34
Emotionale und soziale Entwicklung	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	76	37	113	44	20	64	32	17	49
Insgesamt	3.851	2.159	6.010	2.378	1.277	3.655	1.473	882	2.355

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

B3) Förderbedürftige in integrativer Förderung an staatlichen allgemeinen Schulen

Förderschwerpunkt				Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis ²		
	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt
Lernen	262	188	450	171	105	276	91	83	174
Sprache	245	179	424	140	108	248	105	71	176
Geistige Entwicklung	207	139	346	157	107	264	50	32	82
Körperliche und motorische Entwicklung	277	143	420	224	106	330	53	37	90
Hören	36	44	80	29	34	63	7	10	17
Davon gehörlos	1	2	3	1	1	2	0	1	1
Davon schwerhörig	35	42	77	28	33	61	7	9	16
Sehen	21	8	29	17	6	23	4	2	6
Emotionale und soziale Entwicklung	194	50	244	169	42	211	25	8	33
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	29	17	46	23	13	36	6	4	10
Insgesamt	1.271	768	2.039	930	521	1.451	341	247	588

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

C) Förderbedürftige im privaten Sektor**C1) Alle Förderbedürftigen an privaten Schulen (integrativ und an Sonderschulen)**

Förderschwerpunkt				Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis ²		
	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt
Lernen	131	107	238	127	103	230	4	4	8
Sprache	1	1	2	1	1	2	0	0	0
Geistige Entwicklung	123	81	204	108	73	181	15	8	23
Körperliche und motorische Entwicklung	120	52	172	115	51	166	5	1	6
Hören	4	5	9	4	5	9	0	0	0
Davon gehörlos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Davon schwerhörig	4	5	9	4	5	9	0	0	0
Sehen	1	0	1	1	0	1	0	0	0
Emotionale und soziale Entwicklung	144	52	196	142	49	191	2	3	5
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	28	20	48	21	17	38	7	3	10
Insgesamt	552	318	870	519	299	818	33	19	52

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

C2) Förderbedürftige an privaten Sonderschulen

Förderschwerpunkt				Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis ²		
	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt
Lernen	129	104	233	125	100	225	4	4	8
Sprache	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Geistige Entwicklung	114	74	188	99	67	166	15	7	22
Körperliche und motorische Entwicklung	70	36	106	69	36	105	1	0	1
Hören	4	4	8	4	4	8	0	0	0
Davon gehörlos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Davon schwerhörig	4	4	8	4	4	8	0	0	0
Sehen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Emotionale und soziale Entwicklung	134	50	184	132	47	179	2	3	5
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	28	20	48	21	17	38	7	3	10
Insgesamt	479	288	767	450	271	721	29	17	46

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

C3) Förderbedürftige in integrativer Förderung an privaten allgemeinen Schulen

Förderschwerpunkt				Ohne Migrationshinweis			Mit Migrationshinweis ²		
	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt	m	w	Insgesamt
Lernen	2	3	5	2	3	5	0	0	0
Sprache	1	1	2	1	1	2	0	0	0
Geistige Entwicklung	9	7	16	9	6	15	0	1	1
Körperliche und motorische Entwicklung	50	16	66	46	15	61	4	1	5
Hören	0	1	1	0	1	1	0	0	0
Davon gehörlos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Davon schwerhörig	0	1	1	0	1	1	0	0	0
Sehen	1	0	1	1	0	1	0	0	0
Emotionale und soziale Entwicklung	10	2	12	10	2	12	0	0	0
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Insgesamt	73	30	103	69	28	97	4	2	6

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. C4-I.4-Anhang: Maßnahmen der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (REBUS) in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 in Hamburg

Schuljahr Maßnahmen	2008/09		2009/10	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Einzelfallberatung	5.572	51,4	5.891	54,5
Fallübergreifende Beratung	626	5,8	617	5,7
Entwicklungsförderung	831	7,7	612	5,7
Kurzberatungen	3.332	30,7	3.229	29,9
Unterrichtersetzende Maßnahmen	428	3,9	409	3,8
4,5-Jährige	34	0,3	27	0,2
Einschulung	15	0,1	25	0,2
Insgesamt	10.838	100,0	10.810	100,0

Erläuterung: Zu berücksichtigen ist, dass Beratungen nur mit sehr geringem Anteil sonderpädagogische Fördermaßnahmen sind.

Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung, fachliche Leitstelle REBUS

Tab. C4-I.5-Anhang: Anzahlen der Beschulten in Sonderschulen und in integrativer Förderung an allen Förderbedürftigen pro Schuljahr von 2000/01 bis 2010/11 im Förderschwerpunkt Lernen und sonstigen Förderschwerpunkten

Schuljahr	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011
Förderbedürftige insgesamt	8.941	8.889	8.951	9.175	9.136	9.000	8.778	8.609	8.438	8.283	8.919
Davon Schulkindergarten (SKG)	97	106	97	102	112	116	107	82	89	74	0**
Davon Fsp Lernen	4.284	4.371	4.420	4.441	4.383	4.261	4.025	3.806	3.559	3.435	3.520
Davon sonstige Fsp	4.560	4.412	4.434	4.632	4.641	4.623	4.646	4.721	4.790	4.774	5.399
Förderung an So (alle Fsp)*	7.429	7.526	7.570	7.525	7.527	7.465	7.361	7.283	7.149	6.965	6.777
Davon Fsp Lernen	4.065	4.181	4.174	4.119	4.083	4.013	3.859	3.679	3.500	3.358	3.065
Davon sonstige Fsp	3.364	3.345	3.396	3.406	3.444	3.452	3.502	3.604	3.649	3.607	3.712
Integrative Förderung (alle Fsp)*	1.415	1.257	1.284	1.548	1.497	1.419	1.310	1.244	1.200	1.244	2.142
Davon Fsp Lernen	219	190	246	322	300	248	166	127	59	77	455
Davon sonstige Fsp	1.196	1.067	1.038	1.226	1.197	1.171	1.144	1.117	1.141	1.167	1.687

* Ohne SKG

** in 2010 kein SKG

Quelle: Sekretariat der KMK (2008). Dokumentation Nr. 185. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006; Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; Schulstatistische Information (SUSI) Hamburg; eigene Berechnungen

Tab. C4-I.6-Anhang: Verteilung von Mädchen und Jungen auf die Förderschwerpunkte im Schuljahr 2010/11 in Hamburg

Förderschwerpunkt		Jungen	Mädchen	Insgesamt
Lernen	Anzahl	2.105	1.415	3.520
	in %	59,8	40,2	39,5
Sprache	Anzahl	1.278	607	1.885
	in %	67,8	32,2	21,1
Geistige Entwicklung	Anzahl	776	467	1.243
	in %	62,4	37,6	13,9
Körperliche und motorische Entwicklung	Anzahl	746	371	1.117
	in %	66,8	33,2	12,5
Hören	Anzahl	174	141	315
	in %	55,2	44,8	3,5
Davon gehörlos	Anzahl	38	41	79
	in %	48,1	51,9	0,9
Davon schwerhörig	Anzahl	136	100	236
	in %	57,6	42,4	2,6
Sehen	Anzahl	124	68	192
	in %	64,6	35,4	2,2
Emotionale und soziale Entwicklung	Anzahl	338	102	440
	in %	76,8	23,2	4,9
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	Anzahl	133	74	207
	in %	64,3	35,7	2,3
Insgesamt	Anzahl	5.674	3.245	8.919
	in %	63,6	36,4	100,0

Erläuterung: Bezugsgröße ist die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hamburg

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. C4-I.7-Anhang: Verteilung der Förderbedürftigen ohne Migrationshinweis auf Förderschwerpunkte im Schuljahr 2010/11 in Hamburg (Anzahl/in %)

		Männlich	Weiblich	An Sonderschulen	Integrativ	Staatlich	Privat
Lernen	Anzahl	1.252	835	1.806	281	1.857	230
	in %	60,0	40,0	86,5	13,5	89,0	11,0
Sprache	Anzahl	800	360	910	250	1.158	2
	in %	69,0	31,0	78,4	21,6	99,8	0,2
Geistige Entwicklung	Anzahl	532	324	577	279	675	181
	in %	62,1	37,9	67,4	32,6	78,9	21,1
Körperliche und motorische Entwicklung	Anzahl	627	283	519	391	744	166
	in %	68,9	31,1	57,0	43,0	81,8	18,2
Hören	Anzahl	121	98	155	64	210	9
	in %	55,3	44,7	70,8	29,2	95,9	4,1
Davon gehörlos	Anzahl	24	23	45	2	47	0
	in %	51,1	48,9	95,7	4,3	100,0	0,0
Davon schwerhörig	Anzahl	97	75	110	62	163	9
	in %	56,4	43,6	64,0	36,0	94,8	5,2
Sehen	Anzahl	96	56	128	24	151	1
	in %	63,2	36,8	84,2	15,8	99,3	0,7
Emotionale und soziale Entwicklung	Anzahl	311	91	179	223	211	191
	in %	77,4	22,6	44,5	55,5	52,5	47,5
Schwerst-/Mehrfachförderbedürftige	Anzahl	88	50	102	36	100	38
	in %	63,8	36,2	73,9	26,1	72,5	27,5
Insgesamt	Anzahl	3.827	2.097	4.376	1.548	5.106	818
	in %	64,6	35,4	73,9	26,1	86,2	13,8

Erläuterung: Bezugsgröße ist die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Hamburg

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. C4-II.1-Anhang: Schülerinnen und Schüler in additiver Sprachförderung von 2005/06 bis 2009/10 laut Bilanzierungsbögen der Schulleitungen nach Schulformen und Schulstufen (Anzahl)

	Anzahl Schüler insgesamt					Additiv gefördert					
	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	
Vorschulischer Bereich*	14.518	14.399	14.530	14.703	15.110	885	1.145	1.474	1.576	1.592	
Pst	Gesamtschulen	5.799	5.291	5.923	4.769	4.521	1.025	1.318	1.161	933	565
	GHR-Schulen	47.463	43.522	45.177	45.229	45.515	6.623	6.917	7.983	9.429	9.698
	Sonderschulen	1.805	1.754	1.717	1.937	1.922	455	661	767	916	838
	Alle Grundschulen	55.067	50.567	52.817	51.935	51.958	8.102	8.896	9.911	11.278	11.101
Sek I	Gesamtschulen	26.372	24.981	28.885	27.478	27.604	1.015	2.413	2.842	2.668	2.837
	GHR-Schulen	20.338	18.560	16.703	15.144	14.466	1.678	1.702	2.085	2.159	1.869
	Sonderschulen	3.845	3.699	4.007	4.543	4.184	979	901	1.055	1.166	1.246
	Gymnasien	9.169	7.878	13.773	12.169	14.947	537	1.141	1.593	1.254	2.085
	Alle Sek. I-Schulen	59.724	55.118	63.368	59.334	61.201	4.209	6.157	7.575	7.246	8.037

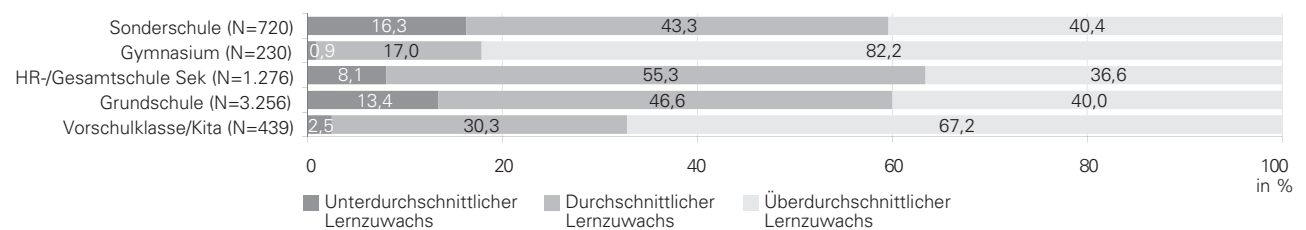
* inklusive Kitas

Quelle: Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2009/10

Tab. C4-II.2-Anhang: Anzahl und Anteile der als additiv förderbedürftig diagnostizierten Schülerinnen und Schüler nach erhaltener additiver Förderung und sozialer Lage der Schule (Anzahl/ in %)

Schuljahr	Insgesamt	Sozialindex 1		Sozialindex 2		Sozialindex 3		Sozialindex 4		Sozialindex 5		Sozialindex 6	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
2005/06	11.452	2.819	24,6	2.941	25,7	2.485	21,7	1.643	14,3	1.150	10,0	414	3,6
2006/07	14.510	2.702	18,6	4.616	31,8	3.271	22,5	2.389	16,5	1.283	8,8	249	1,7
2007/08	16.996	3.681	21,7	4.697	27,6	3.980	23,4	3.211	18,9	1.088	6,4	339	2,0
2008/09	17.862	4.111	23,0	4.424	24,8	4.531	25,4	3.113	17,4	1.270	7,1	413	2,3
2009/10	18.496	3.692	20,0	5.001	27,0	4.143	22,4	3.691	20,0	1.522	8,2	447	2,4

Quelle: Bilanzierungsbögen der Schulleitungen aus den Schuljahren 2005/06 bis 2009/10

Abb. C4-II.1-Anhang: Anteile der Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2009/10 nach Sprachförderung einen unterdurchschnittlichen, durchschnittlichen bzw. überdurchschnittlichen Lernerfolg erzielen konnten, nach Schulformen (in %)

Quelle: Hamburger Sprachförderkonzept. Bericht über das Monitoring der Fördermaßnahmen in den Schulen im Schuljahr 2009/10

Tab. C4-III.1-Anhang: Übersicht der Juniorstudierenden an der Universität Hamburg (UHH) und der Technischen Universität Hamburg-Harburg (TUHH) (Anzahl)

Zeitraum	UHH	Davon		TUHH*	Insgesamt
		Weiblich	Männlich		
Wintersemester 2006/07	16	8	8	23	39
Sommersemester 2007	16	6	10	10	26
Wintersemester 2007/08	22	9	13	72	94
Sommersemester 2008	25	11	14	27	52
Wintersemester 2008/09	53	25	28	62	115
Sommersemester 2009	48	21	27	15	63
Wintersemester 2009/10	45	21	24	24	69
Sommersemester 2010	44	18	26	33	77

* Für die TUHH ist eine Aufschlüsselung nach Geschlecht leider nicht möglich

Erläuterung:

Aus technischen Gründen sind bei den nachstehend angegebenen Zahlen einzelne Schülerinnen und Schüler nicht mitgerechnet, die nach wenigen Wochen ihre Teilnahme am Juniorstudium abgebrochen haben. Die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die von den Schulleitungen für eine Teilnahme nominiert wurden und die Beratungsangebote wahrgenommen haben, ist erheblich höher. Die Zahl der von den Schulleitungen nominierten Schülerinnen und Schüler liegt nicht vor, da sich tatsächlich nicht alle für ein Juniorstudium bewerben.

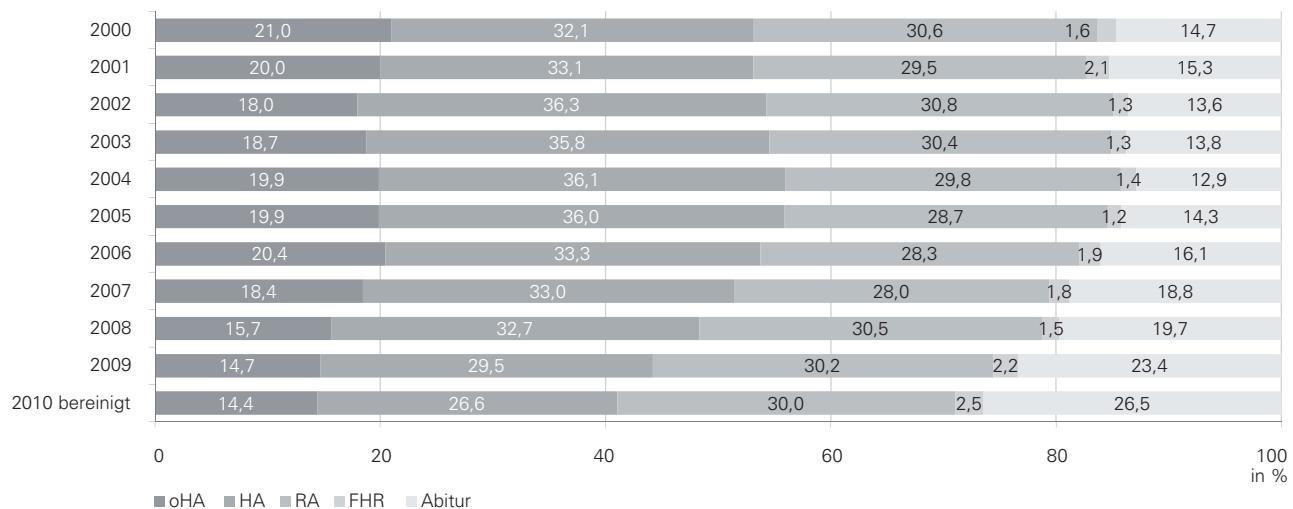
Quelle: Zentrale Studienberatung und Psychologische Beratung, Universität Hamburg; SKA 19-07014

Tab. C7.1-Anhang: Rechnerische Bezugsgrößen für den Doppeljahrgang Abitur 2010

Bereinigung		oHA	HA	RA	FHR	Abitur	Insgesamt
Nach Abschlussart	G8 mit Abschluss Abitur	X	X	X	X	4.373	4.373
	Bereinigte Bezugsgröße I	1.224	2.698	3.996	547	7.803	16.268
	Anteil in %	7,5	16,6	24,6	3,4	48,0	100
Nach Bildungsgang	G8 mit allen Abschlussarten	4	27	227	167	4.373	4.798
	Bereinigte Bezugsgröße II	1.220	2.671	3.769	380	7.803	15.843
	Anteil in %	7,7	16,9	23,8	2,4	49,3	100
Ohne Bereinigung	Alle Schulentlassenen	1.224	2.698	3.996	547	12.176	20.641
	Anteil in %	5,9	13,1	19,4	2,7	59,0	100
Vorjahr (2009)	Anteil in %	7,8	18,1	27,4	2,7	44,1	100

Erläuterung: oHA = ohne Hauptschulabschluss, HA = Hauptschulabschluss, RA = Realschulabschluss, FHR = Fachhochschulreife

Quelle: Herbststatistiken 2009 und 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Abb. C7.1-Anhang: Abschlüsse der Schulentlassenen ohne deutsche Staatsangehörigkeit von 2000 bis 2010 nach Abschlussarten (in %)

Erläuterung: oHA = ohne Hauptschulabschluss, HA = Hauptschulabschluss, RA = Realschulabschluss, FHR = Fachhochschulreife

Quelle: Herbststatistiken 2000 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. C7.2-Anhang: Durchschnittliche Punktzahl nach Prüfungsfach in den Abschlussjahren 2008 bis 2010 sowie Verteilung der Prüflinge nach Geschlecht (in %)

Fach und Kursart	Anteile 2010 (in %)		Ø Punktzahl 2010		Anteile 2009 (in %)		Ø Punktzahl 2009		Ø Punktzahl 2008	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
Deutsch Grundkurs	50,4	49,6	7,7	8,6	51,5	48,5	7,7	8,6	7,9	8,3
Deutsch Leistungskurs	30,8	69,2	7,6	8,4	36,8	63,2	7,6	8,4	7,7	8,1
Englisch Grundkurs	52,1	47,9	8,1	8,0	54,9	45,1	8,1	8,0	8,5	8,7
Englisch Leistungskurs	39,8	60,2	8,8	9,3	42,7	57,3	8,8	9,3	8,9	9,2
Französisch	19,9	80,1	9,5	10,2	21,9	78,1	9,5	10,2	9,1	10,1
Latein	46,9	53,1	10,0	10,9	43,4	56,6	10,0	10,9	10,7	10,9
Spanisch Grundkurs	28,9	71,1	9,1	9,4	30,5	69,5	9,1	9,4	9,1	9,2
Spanisch Leistungskurs	23,4	76,6	9,5	10,0	22,9	77,1	9,5	10,0	9,1	9,7
Biologie Grundkurs	37,0	63,0	7,7	8,5	37,6	62,4	7,7	8,5	7,9	8,7
Biologie Leistungskurs	40,7	59,3	8,0	8,2	40,7	59,3	8,0	8,2	8,5	8,7
Gemeinschaftskunde GK	55,3	44,7	7,7	8,3	52,5	47,5	7,7	8,3	7,7	8,1
Gemeinschaftskunde LK	58,1	41,9	7,6	7,6	65,5	34,5	7,6	7,6	8,1	7,9
Mathematik Grundkurs	47,6	52,4	8,0	7,9	54,1	45,9	8,0	7,9	8,1	7,1
Mathematik Leistungskurs	66,3	33,7	8,5	7,9	66,2	33,8	8,5	7,9	9,2	9,2
Betriebswirtschaftslehre	52,5	47,5	6,4	5,7	53,8	46,2	6,4	5,7	6,3	6,5
Technik	90,8	9,2	7,0	7,1	86,2	13,8	7,0	7,1	7,6	4,8
Insgesamt	44,2	55,8	8,1	8,6	46,1	53,9	8,1	8,6	8,3	8,5

Erläuterung: GK = Grundkurs, LK = Leistungskurs

Quelle: Institut für Bildungsmonitoring, Evaluation der schriftlichen Abiturprüfungen mit zentralen gestellten Aufgaben 2010

A

Tab. D1.1-Anhang: Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen mit Migrationshinweis im Schuljahr 2010/11 (Anzahl/in %)

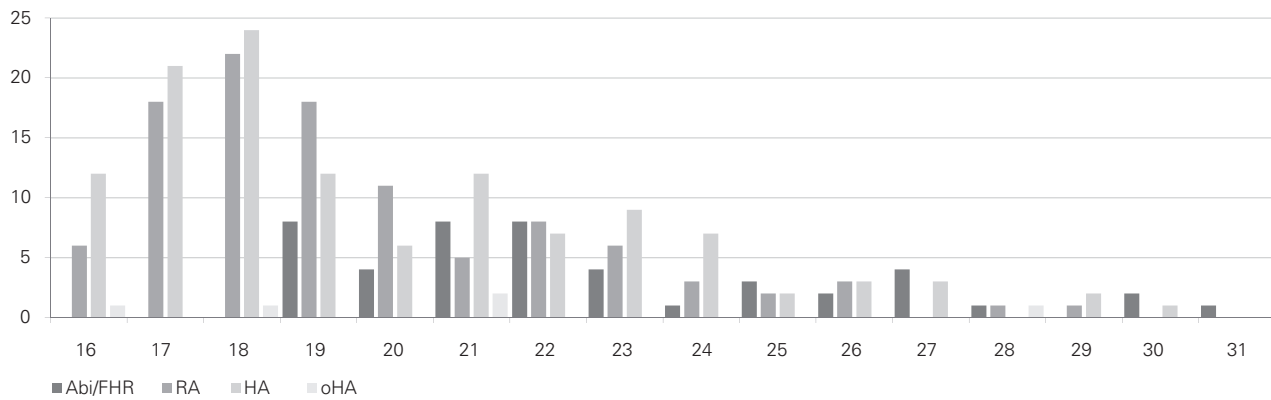
	Insgesamt	Davon							
		Staatsangehörigkeit nicht Deutsch		Überwiegend gesprochene Sprache nicht Deutsch*		Aussiedler		Mit Migrationshinweis**	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
BerGy	2.928	423	14,45	550	18,78	38	1,30	1.040	35,52
BFS-BQ	31	12	38,71	0	0,00	0	0,00	12	38,7
BFS-mB	28	5	17,86	3	10,71	0	0,00	5	17,86
BFS-tq (HA)	3.173	778	24,52	789	24,87	30	0,95	1.160	36,56
BFS-tq (RA)	1.384	277	20,01	384	27,75	24	1,73	499	36,05
BFS-vq	3.590	627	17,47	548	15,26	40	1,11	972	27,08
BS	38.274	3.219	8,41	3.123	8,16	593	1,55	6.822	17,82
BVS	3.677	1.301	35,38	1.148	31,22	17	0,46	1.785	48,55
FOS	1.406	194	13,80	264	18,78	22	1,56	349	24,82
FS	3.626	256	7,06	224	6,18	36	0,99	536	14,78
Insgesamt	58.117	7.092	12,20	7.033	12,10	800	1,38	13.180	22,68

* Für 5% der Schülerinnen und Schüler lag keine Angabe zur überwiegend gesprochenen Sprache vor.

** Mindestens eins der Merkmale 1) nicht deutsche Staatsangehörigkeit, 2) Aussiedler, 3) überwiegend gesprochene Sprache nicht Deutsch trifft zu. Auch die Personen, für die bei einem der Merkmale keine Angabe vorliegt, werden zu Personen mit Migrationshinweis gezählt (2.905 Schülerinnen und Schüler ohne Angabe zur überwiegend gesprochenen Sprache). Zu beachten ist, dass das Merkmal „Migrationshinweis“ enger gefasst ist, als oftmals übliche Definitionen, die auch das Geburtsland und die Staatsangehörigkeit der Eltern berücksichtigen. Es ist deshalb davon auszugehen, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Migrationsgeschichte höher liegt.

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Abb. D2.1-Anhang: Verteilung von Alter und vorausgegangenem allgemeinbildenden Schulabschluss bei den Ausbildungsstartern 2010/11 im Bildungsgang Koch/Köchin



Erläuterung:

FHR = Fachhochschulreife, RA = mittlerer Schulabschluss, HA = erster allgemeinbildender Schulabschluss, oHA = ohne ersten allgemeinbildenden Schulabschluss

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. D2.1-Anhang: Ausbildungsberufe mit dem höchsten Anteil an Abiturientinnen und Abiturienten an Hamburger Berufsschulen

			Auszubildende	
	m (in %)	w (in %)	Anteil (in %)	Anzahl insgesamt
Medienkaufmann/frau Digital und Print	20	67	87	211
Fachangestellte/r für Markt- und Sozialforschung	30	56	86	50
Schiffahrtskaufmann(kauffrau)	43	38	80	602
Buchhändler(in)	9	71	80	55
Kaufmann/frau für Marketingkommunikation	25	53	77	408
Bankkaufmann(kauffrau)	33	43	76	921
Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien	29	46	75	130
Kaufm.(frau) im Groß- u. Außenhand. / Außenhandel	34	41	75	709
Industriekaufmann(kauffrau)	26	47	73	716

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. D2.2-Anhang: Ausbildungsberufe mit dem höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit mittlerem Schulabschluss an Hamburger Berufsschulen

			Auszubildende	
	m (in %)	w (in %)	Anteil (in %)	Anzahl insgesamt
Zahntechniker(in)	36	62	97	151
Fluggerätmechaniker(in) Fachrichtung Instandhaltungstechnik	89	7	96	122
Elektroniker/-in für luftfahrttechnische Systeme	86	8	94	266
Fluggerätmechaniker(in) Fachrichtung Triebwerkstechnik	92	1	93	83
Fluggerätmechaniker(in) Fachrichtung Fertigungstechnik	81	10	91	367
Augenoptiker(in)	29	59	88	195
Altenpfleger(in)	22	66	88	176
Orthopädiemechaniker(in) / Bandagist(in)	57	29	86	128
Werkzeugmechaniker(in)	73	9	82	93

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. D2.3-Anhang: Ausbildungsberufe mit dem höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss an Hamburger Berufsschulen

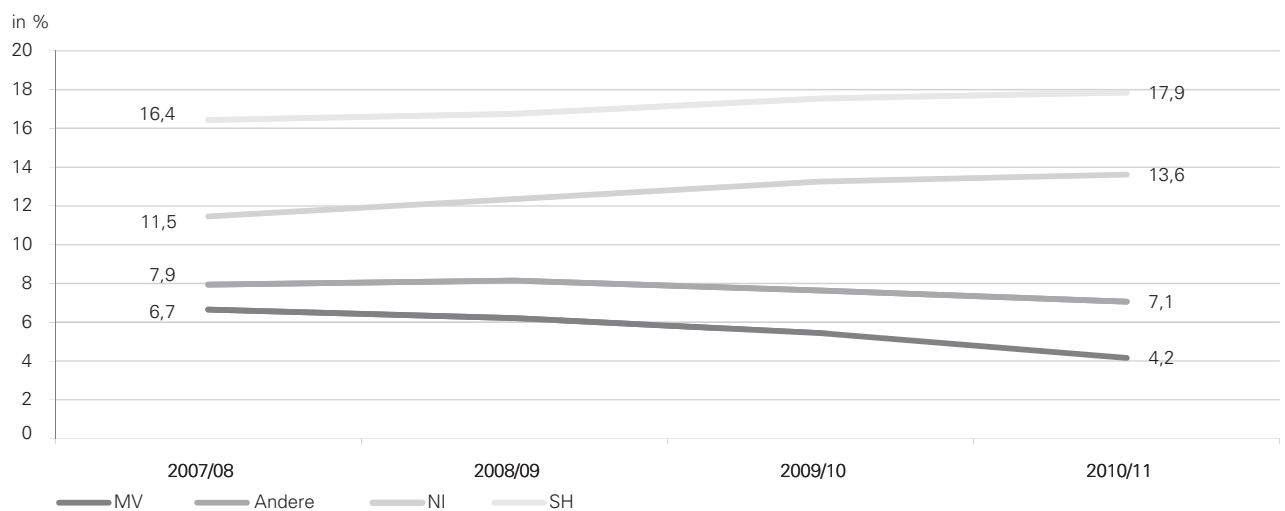
	m (in %)	w (in %)	Auszubildende	
			Anteil (in %)	Anzahl insgesamt
Gesundheits- und Pflegeassistenz	13	70	83	227
Fleischer(in)	68	9	77	66
Fachverkäufer(in) im Lebensmittelhandwerk /Bäcker/ Konditorei	12	59	70	243
Zerspanungsmechaniker/-in	66	3	69	185
Beton- und Stahlbetonbauer(in)	69	0	69	81
Glaser(in)	68	0	68	66
Maurer(in)	67	0	67	88
Fachkraft im Gastgewerbe	32	35	67	400
Fachlagerist/Fachlageristin	62	3	66	379

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. D2.4-Anhang: Ausbildungsberufe mit dem höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne ersten allgemeinbildenden Schulabschluss an Hamburger Berufsschulen

	m (in %)	w (in %)	Auszubildende	
			Anteil (in %)	Anzahl insgesamt
Hauswirtschaftshelfer(in)	2	80	81	59
Fachkraft für Möbel-, Küchen-, Umzugsservice	29	0	29	87
Fahrradmonteur/Fahrradmonteurin	22	2	24	58
Fachkraft im Gastgewerbe	12	8	20	400
Fachlagerist/Fachlageristin	17	0	17	379
Gesundheits- und Pflegeassistenz	4	12	16	227
Maler(in) und Lackierer(in)/Gestaltung und Instandhaltung	13	2	16	402
Gebäudereiniger(in)	14	1	15	197
Maurer(in)	11	0	11	88

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Abb. D2.2-Anhang: Anteil derjenigen Auszubildenden, die nicht in Hamburg eine allgemeinbildende Schule abgeschlossen haben, nach Herkunftsland

Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. D2.5-Anhang: Berufe, in denen im Schuljahr 2010/11 mehr als 5 Prozent der Auszubildenden die türkische Staatsangehörigkeit haben

Beruf	Anzahl Azubis mit türk. StA.*		Summe	Anteil an der Gesamtzahl der Auszubildenden (in %)
	m	w		
Fachverkäufer(in) im Lebensmittelhandwerk (Bäcker/ Konditorei)	10	26	36	14,8
Friseur(in)	14	89	103	12,3
Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel	38	20	58	11,2
Gesundheits- und Pflegeassistentin	4	19	23	10,1
Verkäufer(in)	57	41	98	9,8
Fachkraft im Gastgewerbe	31	8	39	9,8
Kaufm.(frau) im Einzelhandel / Lebensmittel	23	18	41	8,9
Konstruktionsmechaniker/-in	19	-	19	7,7
Zahnmedizinische/r Fachangestellte/r	-	57	57	7,2
Maler(in) und Lackierer(in)/Gestaltung und Instandhaltung	21	1	22	5,5
Kaufm.(frau) für Bürokommunikation	26	46	72	5,2

* StA. = Staatsangehörigkeit

Quelle: Herbststatistik 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

Tab. D6.1-Anhang: Entwicklung der Schülerzahlen in der Fachoberschule nach Fachbereich und Fachrichtung von 2007/08 bis 2010/11

FOS Fachbereich	Fachrichtung	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Gestaltung	Bekleidung	9	12	14	17
	Grafik	140	155	143	114
	Raumgestaltung	53	67	68	62
Hauswirtschaft		27	34	37	35
Pflege und Gesundheit		40	37	35	39
Sozialpädagogik		461	433	465	485
Technik	Agrarwirtschaft	9	4	11	7
	Bautechnik	40	57	52	54
	Chemie	23	27	21	19
	Elektrotechnik	186	181	206	164
	Metalltechnik	168	154	178	217
Wirtschaft und Verwaltung		155	150	183	193
Insgesamt		1.311	1.311	1.413	1.406

Quelle: Herbststatistik 2007 bis 2010 der Behörde für Schule und Berufsbildung

Tab. D7.1-Anhang: Anfänger in den staatlichen Fachulen bzw. Bildungsgängen staatlicher Fachschulen von 2007/08 bis 2010/11

Berufsfeld	Bildungsgang	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Erzieher	Erzieher	528	536	523	579
	Erzieher (berufsbegleitend)	26	48	53	61
	Erzieher / Lehrgang für Migrantinnen	30	33	33	35
Technik	FS Technik / Elektrot./Energietechnik	44	57	57	52
	FS Technik/Luftfahrttechnik mit Praxis	53	48	53	53
	FS Technik / Bautechnik/Hochbau	19	17	28	25
	FS Technik / Umweltschutztechnik	21	21	23	22
	FS Technik Bautechnik/Hochbau (Af.)		29		31
	FS Technik Elektrotechnik/Energietechnik und Prozeßautomatisierung (Af.)	29	49	51	52
	FS Technik/Chemietechnik (Af.)	26	0	0	34
	FS Technik/Holztechnik	25	25	27	34
	FS Technik/Informationstechnik	20	0	24	23
	FS Technik/Karosserie- und Fahrzeugbautechnik	17	23	25	33
	FS Technik/Maschinentechnik	61	45	33	53
	FS Technik/Maschinentechnik (Af.)	56	79	50	50
	FS Technik/Mechatronik	22	27	29	24
FS Technik/Mechatronik (Af.)	16	56	29	0	
Wirtschaft	FS Wirtschaft/Hotel- und Gastronomiemanagement	109	106	107	108
	FS Wirtschaft (Af.)	170	191	186	175
Gestaltung	FS Gestaltung/Floristik	0	20	1	0
	FS Gestaltung/Gewandmeister	1	22	0	26
Farbe	FS Farbe	23	22	28	23
Fachlehrer	Fachlehrerausbildung/Fachpraxis	15	10	0	11
Gesamtergebnis		1.311	1.464	1.360	1.504

Erläuterung: Af. = Abendform

Quelle: Herbststatistiken 2007/08 bis 2010/11 der Behörde für Schule und Berufsbildung

Tab. E1.1-Anhang: Anzahl der Hamburger Hochschulen nach Trägerschaft und Hochschulart 2010

	Universitäten	Kunsthochschulen	Fachhochschulen	Verwaltungsfachhochschule
Staatliche Hamburgische Hochschulen	3	2	1	2
Weitere Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft	1	-	1	-
Private Präsenzhochschulen	2*	-	6	-
Private Fernhochschulen	-	-	2	-

* Die amtliche Statistik nutzt den Begriff „wissenschaftliche Hochschule“ nicht, so dass hier zwei private Hochschulen, die in Hamburg als solche geführt werden, unter dem Begriff „Universitäten“ zusammengefasst werden.

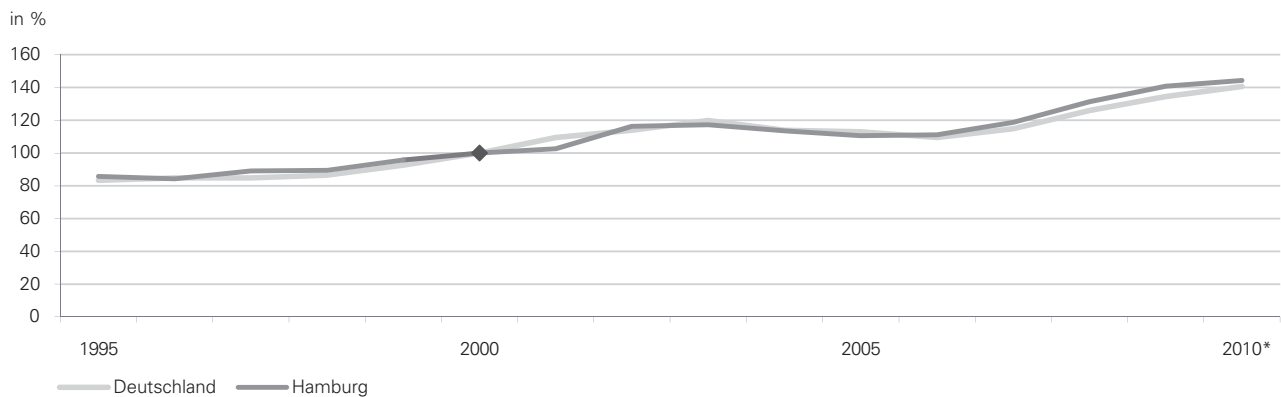
Quelle: Interne Informationen der Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg

Tab. E1.2-Anhang: Entwicklung der Studienanfängerzahlen im ersten Fachsemester in Hamburg und in Deutschland von 1995 bis 2009 (Anzahl/in %)

Studienanfängerinnen und Studienanfänger	1995	2000	2005	2009
An Hamburger Hochschulen	13.357	13.904	16.186	20.462
Entwicklung in % (Jahr 2000 = 100 %)	96,1	100,0	116,4	147,2
An Hochschulen in Deutschland	387.613	440.177	486.962	606.935
Entwicklung in % (Jahr 2000 = 100 %)	88,1	100,0	110,6	137,9

Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Sonderauswertungen); Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen Wintersemester 2009/2010, Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen

Abb. E1.1-Anhang: Entwicklung der Studienanfängerzahlen im ersten Hochschulsesemester an Hamburger Hochschulen in Deutschland von 1995 bis 2010 (in %)



* vorläufige Daten

Erläuterung: Das Jahr 2000 entspricht 100 %.

Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Sonderauswertungen); Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur, Studierende an Hochschulen Wintersemester 2009/2010, Fachserie 11, Reihe 4.1. Statistisches Bundesamt: Wiesbaden; Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, Schnellmeldung 2010 für Hamburg; Statistisches Bundesamt (2011). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Vorbericht, Wintersemester 2010/2011, Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen

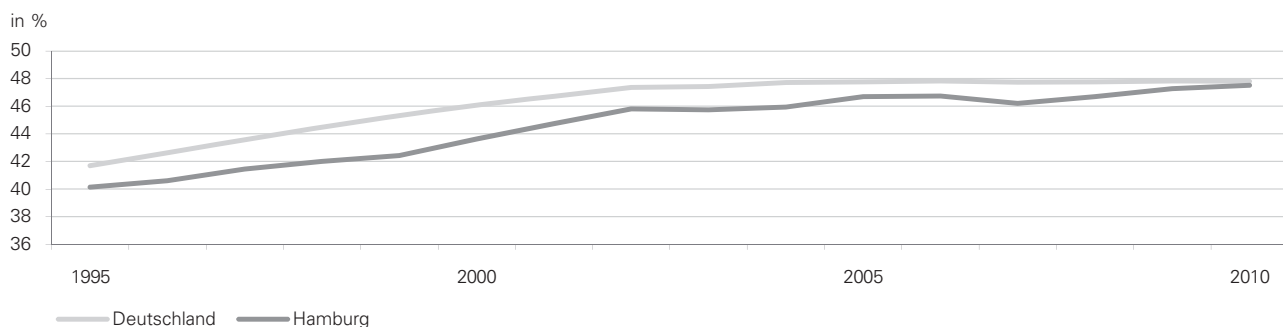
A

Tab. E1.3-Anhang: Entwicklung der Studienanfängerzahlen im ersten Hochschulsesemester in Hamburg und in Deutschland von 1995 bis 2009 (Anzahl/in %)

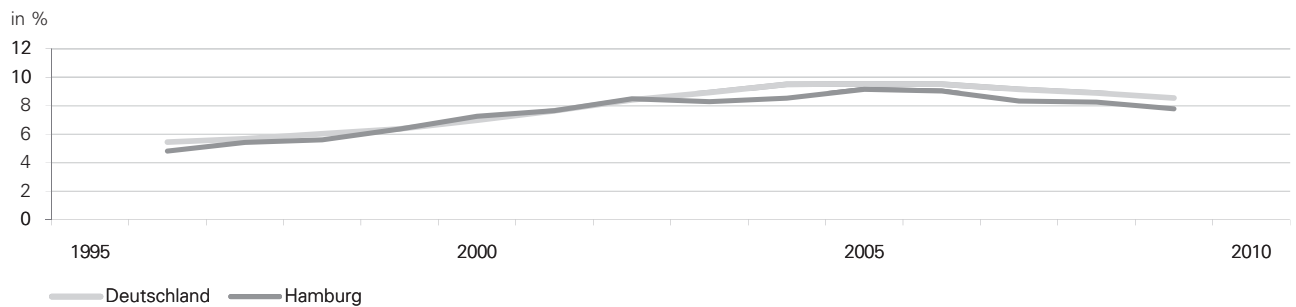
Studienanfängerinnen und -anfänger		1995	2000	2005	2009
An Hamburger Hochschulen	Anzahl	9.202	10.726	11.864	15.098
Entwicklung (Jahr 2000 = 100%)	in %	85,8	100,0	110,6	140,8
An Hochschulen in Deutschland	Anzahl	262.407	314.956	356.076	423.400
Entwicklung (Jahr 2000 = 100%)	in %	83,3	100,0	113,1	134,4

Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Sonderauswertungen); Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur, Studierende an Hochschulen Wintersemester 2009/2010, Fachserie 11, Reihe 4.1. Statistisches Bundesamt: Wiesbaden; Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, Schnellmeldung 2010 für Hamburg; Statistisches Bundesamt (2011). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Vorbericht, Wintersemester 2010/2011, Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt; eigene Berechnungen

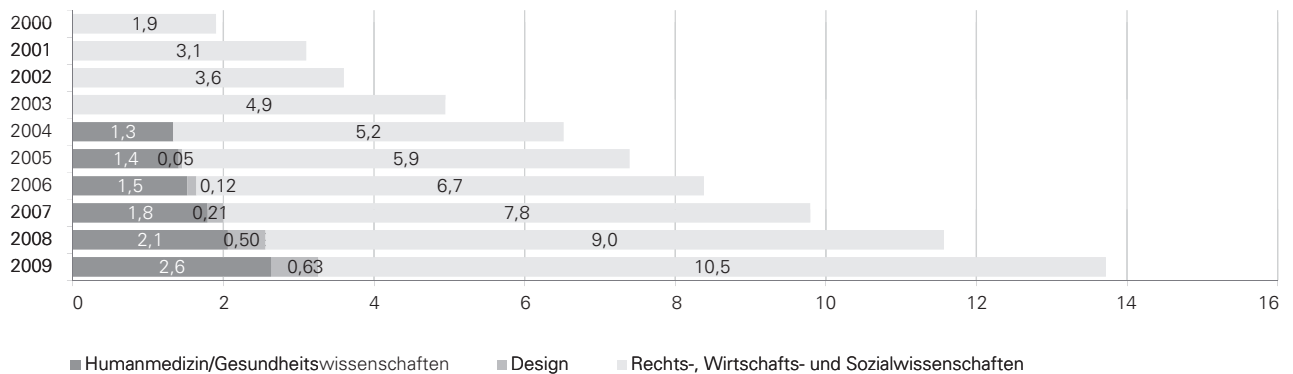
Abb. E1.2-Anhang: Frauenanteil der Studierenden an Hamburger Hochschulen und an Hochschulen in Deutschland von 1995 bis 2010 (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen Wintersemester 2009/2010, Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt; Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, Sonderauswertungen; Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, Schnellmeldung 2010 für Hamburg; Statistisches Bundesamt (2011). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Vorbericht, Wintersemester 2010/2011, Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

Abb. E1.3-Anhang: Anteil der Bildungsausländer an den Studierenden an Hamburger Hochschulen und an Hochschulen in Deutschland von 1996 bis 2009 (in %)

Quelle: Statistisches Bundesamt (2010). Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen Wintersemester 2009/2010, Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt; HIS und DAAD, Wissenschaft weltweit; Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, Sonderauswertung; eigene Berechnungen

Abb. E1.4-Anhang: Entwicklung der Studierendenzahlen an den privaten Hamburger Hochschulen von 2000 bis 2009 nach Fächerguppen (Anzahl in 1.000)

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung

Tab. F1.1-Anhang: Anzahl der Veranstaltungen der Hamburger Volkshochschule in den Jahren 2006 bis 2010 nach thematischen Bereichen

Veranstaltungen	2006	2007	2008	2009	2010	Zuwachs 2006 bis 2010 (in %)
Sprachen*	2.270	2.458	2.597	2.694	2.762	21,67
Kultur	1.163	1.145	1.267	1.319	1.421	22,18
Gesundheit	866	914	986	1.098	1.165	34,53
EDV & Arbeitswelt	487	575	581	591	621	27,52
Gesellschaft & Politik	316	326	363	392	401	26,90
Multimedia	105	216	292	357	392	273,33
Grundbildung	106	132	138	128	155	46,23
Insgesamt	5.313	5.766	6.224	6.579	6.917	76,81

* inklusive Deutsch als Fremdsprache

Quelle: Landesbetrieb Hamburger Volkshochschule; eigene Berechnungen

Tab. F4.1-Anhang: Gebühren für die Bearbeitung von Anträgen für die Anerkennung von Bildungsurlaubsveranstaltungen

Antrag	Gebühr in Euro
Anerkennung einer Bildungsurlaubsveranstaltung	70
Ablehnung eines Antrags auf Anerkennung	53
Rücknahme eines Antrags auf Anerkennung, nachdem mit der sachlichen Bearbeitung begonnen wurde	35
Rücknahme einer Anerkennung*	268

* Die Rücknahme einer Anerkennung kommt zum Tragen, wenn sich im Nachhinein ergibt, dass Vorgaben nicht eingehalten wurden.

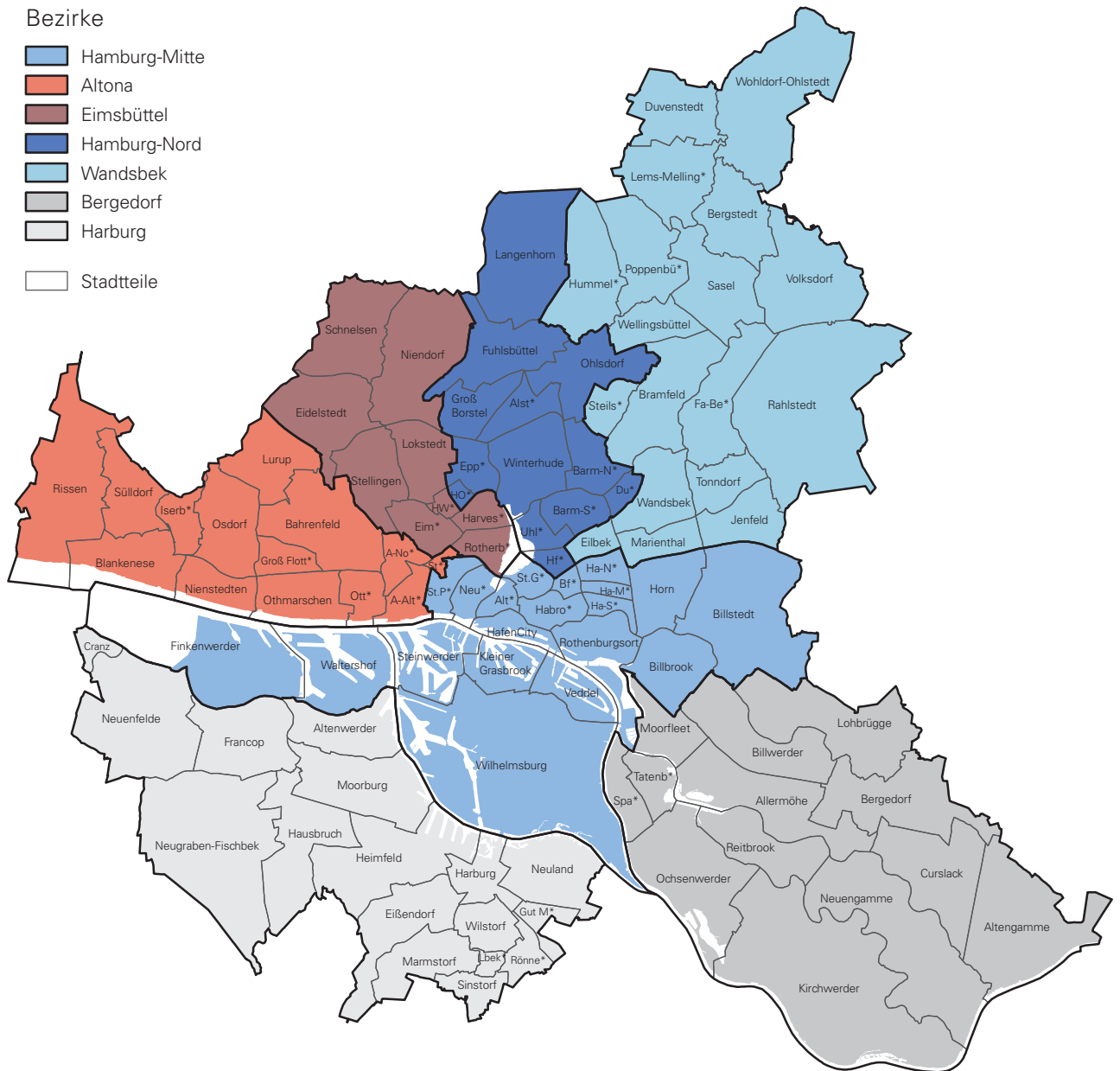
Quelle: Behörde für Schule und Berufsbildung; eigene Berechnungen

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*	Klosterter
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
St*	Sternschanze

Abk. Eimsbüttel	
Eim*	Eimsbüttel
Harves*	Harvestehude
HW*	Hoheluft-West
Rotherb*	Rotherbaum

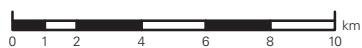
Abk. Hamburg-Nord	
Alst*	Alsterdorf
Barm-N*	Barmbek-Nord
Barm-S*	Barmbek-Süd
Du*	Dulsberg
Epp*	Eppendorf
Hf*	Hohenfelde
HO*	Hoheluft-Ost
Uhl*	Uhlenhorst

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

*Darstellung ohne Neuwerk





ifbm

institut für bildungsmonitoring

