



# **LERNAUSGANGSLAGEN UND -ENTWICKLUNGEN AN GRUNDSCHULEN**

Themenheft IfBQ 2025

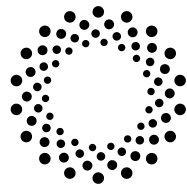


**IfBQ**

INSTITUT FÜR BILDUNGSMONITORING  
UND QUALITÄTSENTWICKLUNG



**Hamburg**



**IfBQ**

INSTITUT FÜR BILDUNGSMONITORING  
UND QUALITÄTSENTWICKLUNG

# **Lernausgangslagen und -entwicklungen an Grundschulen**

**Themenheft IfBQ**

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (Hrsg.)  
im Auftrag der Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung

Hamburg 2025

## IMPRESSUM

### **Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)**

im Auftrag der Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung  
der Freien und Hansestadt Hamburg

Autor\*innen: Dr. Hanne Brandt, Dr. Claudia Hildenbrand, Yvonne Hoffmann,  
Dr. Marianna Jartó, Janine Solaire Joachim, Dr. Markus Lücken (Leitung), Christian Möller,  
Annemarie Pläschke, Dr. Britta Pohlmann (Leitung), Dr. Marnie Schlüter  
(Organisation/Redaktion), Dr. Fridolin Wolf

Lektorat: Sophie Haiker, Karin Istel

Print-ISBN: 978-3-912102-00-0

E-Book-ISBN: 978-3-912102-01-7

Das E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA 4.0  
zur Verfügung.

© Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2025  
<https://ifbq.hamburg.de>

Umschlaggestaltung, Layout und Satz: Verena Münch

Umschlagfoto: <https://www.istockphoto.com/de/portfolio/skynesher>

Druck: Lehmann Offset und Verlag GmbH

## Liebe Leserinnen und Leser,

es ist immer wieder zu lesen und zu hören: Auf den Anfang kommt es an. Dieser Satz bringt prägnant zum Ausdruck, was zahlreiche Forschungsergebnisse belegen. Zugleich beschreibt er eine bildungspolitische Ausrichtung, die mir sehr am Herzen liegt.

Seit dem 1. Juli 2025 sind in Hamburg Schulpolitik und Familienpolitik unter einem Dach vereint, dem Dach der Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung. Dass damit auch die Zuständigkeiten für die Institutionen Kita und Schule in einer Behörde zusammengeführt sind, verstehe ich als große Chance, Bildungsbiografien von Anfang an ganzheitlich zu betrachten und zu gestalten. Denn bei allen begründeten Unterschieden zwischen Elementar- und Schulpädagogik geht es doch in Kita wie in Schule im Kern immer darum, Kinder und Jugendliche in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung so gut wie möglich zu begleiten und zu fördern.

Hamburgs Bildungspolitik ist bereits seit Jahrzehnten dadurch geprägt, Bildungsmonitoring zu betreiben und seine Ergebnisse zu nutzen. Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung stellt verlässliches Wissen über Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildungsprozessen bereit. Mit dem Themenheft, das Sie jetzt in den Händen halten, startet eine neue Publikationsreihe des Instituts, die jedes Jahr vertiefte empirische Befunde zu einem aktuell bedeutsamen bildungspolitischen Thema aufbereitet.

Das IfBQ-Themenheft 2025 widmet sich den Lernausgangslagen und Lernentwicklungen an Hamburger Grundschulen. Damit lenkt es den Blick gerade auch auf den Übergang von der Kita in die Grundschule. Diesen Übergang für alle Kinder so gut wie möglich zu gestalten ist eine Aufgabe, der ich mich mit der nun gebündelten Fachlichkeit für Schule und Familie intensiv widmen werde. Unsere Bildungsinstitutionen sollen allen Kindern in Hamburg, unabhängig von ihrer Herkunft, einen guten Anfang ermöglichen.



**Ksenija Bekeris,**  
Senatorin für Schule,  
Familie und  
Berufsbildung

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ksenija B'.

## Inhalt

|   |    |
|---|----|
| 1. Einleitung .....                                 | 7  |
| 2. Ausgangsbedingungen von Erstklässler*innen ..... | 8  |
| 3. Kompetenzstände und -entwicklungen .....         | 15 |
| 4. Förderung von Schüler*innen .....                | 27 |
| 5. Bildungsungleichheiten .....                     | 35 |
| 6. Zusammenfassung und Fazit .....                  | 43 |
| Verwendete Literatur .....                          | 47 |
| Abkürzungsverzeichnis .....                         | 50 |

## 1. Einleitung

Wie aus dem IQB-Bildungstrend 2021 (Stanat et al., 2022) hervorgeht, erreicht in Deutschland ein hoher Anteil an Schüler\*innen am Ende der Grundschulzeit nicht die Mindeststandards, die für einen erfolgreichen Übergang in die weiterführende Schule erforderlich sind. Dieser Anteil hat in den letzten Jahren zugenommen.

Die IQB-Studie bescheinigt Hamburg ein vergleichsweise gutes Abschneiden. Vieles scheint Hamburg demnach richtig zu machen, wahrscheinlich greifen gerade auch die folgenden Maßnahmen und Programme: die diagnosebasierte Förderung von Anfang an, die gezielte Förderung von Basiskompetenzen, die regelhafte Durchführung von Lernstandserhebungen sowie die Etablierung einer datengestützten Schul- und Systementwicklung. Und dennoch, trotz dieser vielen Maßnahmen, ist auch in Hamburg der Anteil von Schüler\*innen, die die Mindeststandards der Primarstufe nicht erreichen, in den letzten Jahren größer geworden. Zudem scheinen sich bestehende Bildungsungleichheiten eher zu verstärken als zu reduzieren.

Das vorliegende Themenheft des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) geht der Frage nach, wie sich die Hamburger Schüler\*innen in ihren Kompetenzen über die Grundschulzeit entwickeln und welche unterschiedlichen Verläufe einzelne Teilgruppen nehmen. Dazu werden Daten der letzten zehn Jahre aus der Schulstatistik und verschiedenen Kompetenzerhebungen analysiert. Kapitel 2 beleuchtet zunächst die Ausgangslagen, mit denen die Kinder in die Schule eintreten. Im nächsten Schritt werden ihre Kompetenzentwicklungen bis zum Ende der Grundschule nachvollzogen, wobei auf die Entwicklung der leistungsschwächeren Schüler\*innen besonderes Augenmerk gelegt wird (Kapitel 3). Anschließend werden verschiedene Förderangebote betrachtet und untersucht, ob diese die Schüler\*innen mit Förderbedarf erreichen (Kapitel 4). Das Kapitel 5 befasst sich mit Bildungsungleichheiten und setzt sich mit der Frage auseinander, ob diese Unterschiede im Laufe der Schulzeit eher größer oder kleiner werden. Im Fazit werden die Befunde zusammengefasst und eingeordnet.

**Bildungsberichte  
und statistische Analysen**



## 2. Ausgangsbedingungen von Erstklässler\*innen

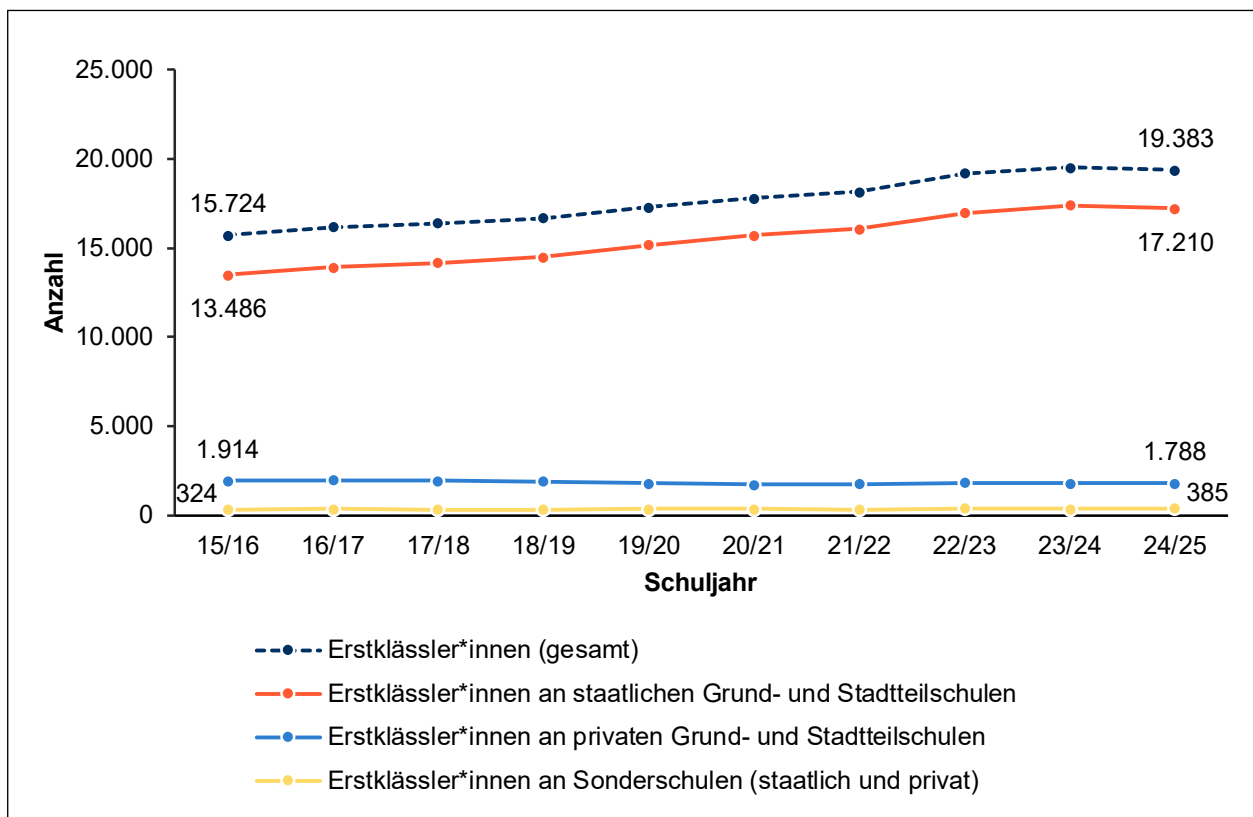
Dieses Kapitel beleuchtet die Ausgangslagen von Schüler\*innen in Hamburg vor Schuleintritt und zu Beginn der Primarstufe. Im Mittelpunkt stehen dabei demografische Entwicklungen, die Bildungsbeteiligung nach Schulart und Vorschulbesuch sowie soziale und sprachliche Voraussetzungen der Lernenden. Die folgenden Analysen bieten eine Grundlage für die Einschätzung von Unterstützungsbedarfen und pädagogischen Herausforderungen in den ersten Schuljahren.

### Vielfalt beim Schulstart

Die Zahl der Erstklässler\*innen in Hamburg ist zwischen dem Schuljahr 2015/16 und dem Schuljahr 2024/25 von 15.724 auf 19.383 gestiegen (siehe [Abb. 2.1](#)). Zum Schuljahr 2024/25 ist im Vergleich zum Vorjahr erstmals ein leichter Rückgang der Schüler\*innenzahl in Jahrgang 1 zu beobachten. Der mit Abstand überwiegende Teil der Kinder besucht eine staatliche Grundschule bzw. die Grundschulabteilung einer staatlichen Stadtteilschule. Der Anteil der Schüler\*innen, die im ersten Schuljahr eine private Grund- oder Stadtteilschule besuchen, ist innerhalb der letzten zehn Jahre gesunken – von 12,2 Prozent auf 9,2 Prozent.

Der Anteil an Schüler\*innen, die in Jahrgang 1 eine Sonderschule besuchen, ist in den vergangenen zehn Jahren etwa gleichbleibend und lag jeweils bei rund zwei Prozent. Die folgenden Berichte und Auswertungen beziehen sich ausschließlich auf Schüler\*innen an Grundschulen und Grundschulabteilungen der Stadtteilschulen, da deren Lernausgangslagen und Lernentwicklungen im Fokus dieses Themenhefts stehen.

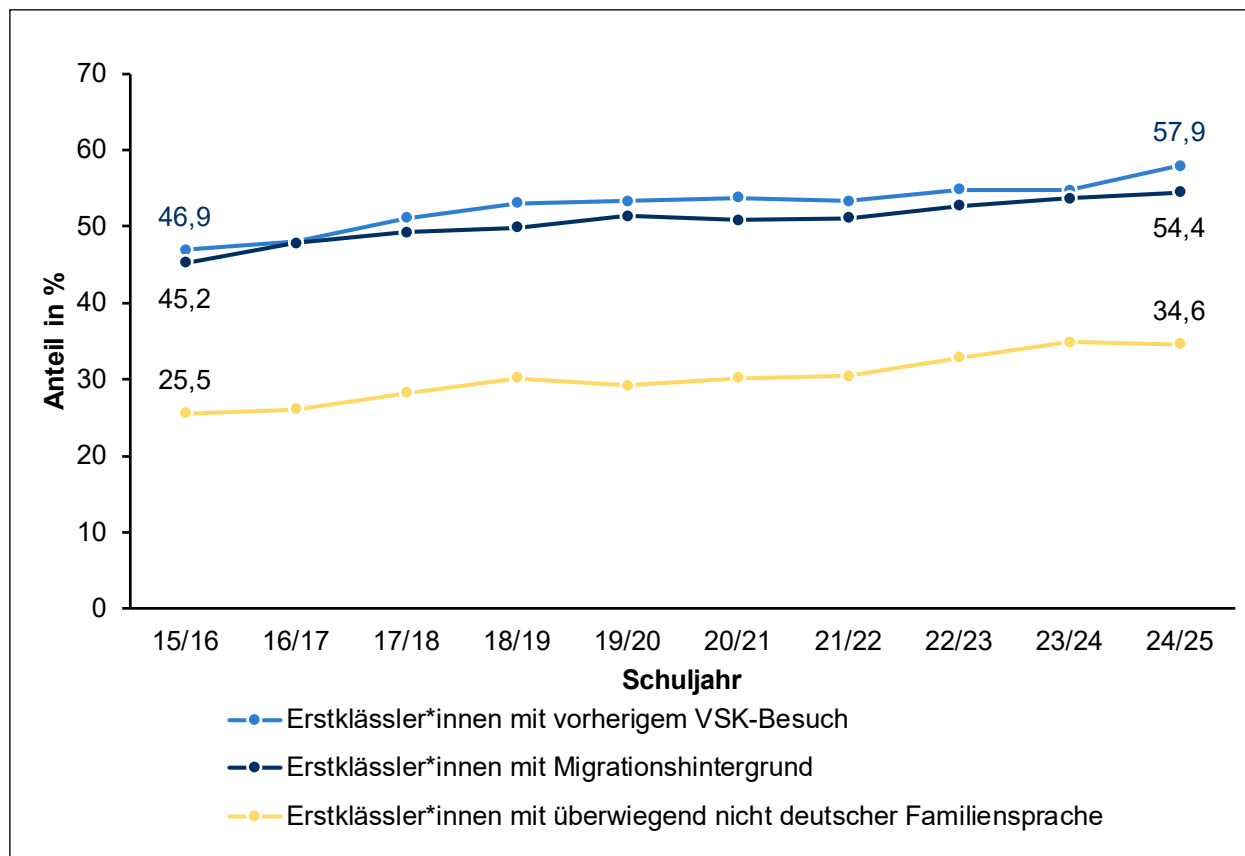
**ABB. 2.1:** Entwicklung der Schüler\*innenzahlen in Jahrgang 1 zwischen den Schuljahren 2015/16 und 2024/25



Quelle: Schuljahresstatistik 2015 bis 2024

Alle staatlichen Hamburger Grundschulen bzw. Grundschulabteilungen von Stadtteilschulen bieten Vorschulklassen an. Im Schuljahr vor der Einschulung erhalten Kinder dort die Möglichkeit zu lernen, zu spielen und erste schulische Erfahrungen zu sammeln. Der Anteil der Erstklässler\*innen an staatlichen Grund- und Stadtteilschulen, die zuvor eine Vorschulklasse (VSK) besucht haben, ist im Laufe der vergangenen zehn Jahre um 11 Prozentpunkte gestiegen (siehe Abb. 2.2). Im Schuljahr 2015/16 lag dieser Anteil bei 46,9 Prozent, im Schuljahr 2024/25 betrug er 57,9 Prozent.

**ABB. 2.2:** Anteil der Erstklässler\*innen an staatlichen Grund- und Stadtteilschulen mit vorherigem VSK-Besuch, Migrationshintergrund (Mikrozensus) und überwiegend nicht deutscher Familiensprache vom Schuljahr 2015/16 bis 2024/25



Quelle: Schuljahresstatistik 2015 bis 2024

Der Anteil an Erstklässler\*innen mit Migrationshintergrund<sup>1</sup> ist seit dem Schuljahr 2015/16 um rund neun Prozentpunkte gestiegen. Im Schuljahr 2024/25 hatte etwas mehr als die Hälfte aller Erstklässler\*innen einen Migrationshintergrund (54,4 %). Der Großteil dieser Kinder (81,5 %) ist in Deutschland geboren. Zu den häufigsten Herkunftsländern der Erstklässler\*innen, die selbst nach Deutschland migriert sind, zählen aktuell die Ukraine, Afghanistan und die Türkei. Dahinter folgen der Iran, Indien und Syrien.

1 Ein Migrationshintergrund nach der Definition des Mikrozensus wird angenommen, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: a) Die Person selbst ist nicht in Deutschland geboren, b) sie hat eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit, c) eine der sorgeberechtigten Personen ist nicht in Deutschland geboren, d) eine der sorgeberechtigten Personen hat eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit.

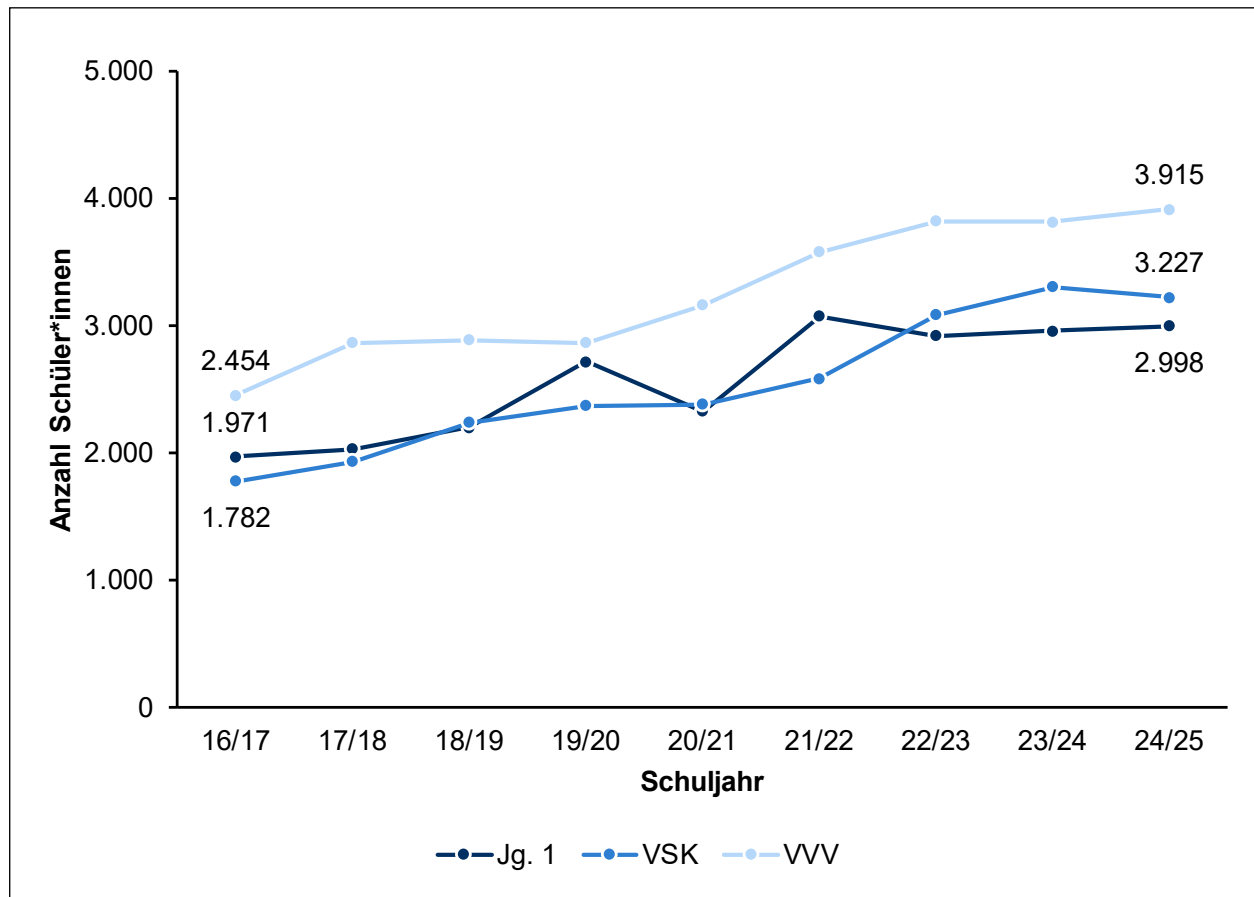


### **Sprachförderung vor und nach der Einschulung**

Alle Schüler\*innen, die einen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufweisen, erhalten gemäß § 28a Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) verbindlich Sprachförderung. Die Sprachförderung erfolgt laut Hamburger Sprachförderkonzept von 2005 diagnosebasiert und in der Regel in additiver Lernzeit. Die erste Sprachförderdiagnostik findet im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige (VJV) statt. Kinder, bei denen mit viereinhalb Jahren ein ausgeprägter Sprachförderbedarf diagnostiziert wird, werden vorzeitig schulpflichtig und nehmen verpflichtend an zusätzlicher vorschulischer Sprachförderung teil. Auf Antrag der Sorgeberechtigten können sie anstelle einer Vorschulklasse (weiterhin) eine Kindertageseinrichtung besuchen.

Die Anzahl an Viereinhalbjährigen mit Sprachförderbedarf ist seit dem Schuljahr 2016/17 kontinuierlich gestiegen (siehe Abb. 2.4). Während im Schuljahr 2016/17 rund 15 Prozent der Kinder bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung einen ausgeprägten Sprachförderbedarf aufwiesen (2.454 Kinder), liegen die Anteile im Schuljahr 2024/25 bei etwa 22 Prozent (3.915 Kinder). Entsprechend sind auch die Förderzahlen und -anteile in der VSK und der Jahrgangsstufe 1 gestiegen. So erhielten im Schuljahr 2016/17 rund 14 Prozent der Erstklässler\*innen der staatlichen allgemeinen Schulen Sprachförderung, im Schuljahr 2024/25 waren es 17 Prozent, wobei im Zeitverlauf kleinere Schwankungen auftreten. Im Schuljahr 2020/21 brach der Anteil an Erstklässler\*innen mit Sprachförderung leicht ein, was sich durch die pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs erklären lässt.

**ABB. 2.4:** Anzahl der Schüler\*innen mit Sprachförderbedarf nach § 28a HmbSG beim Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger (VVV) und an staatlichen allgemeinen Schulen in der VSK und in Jg. 1 im Zeitverlauf

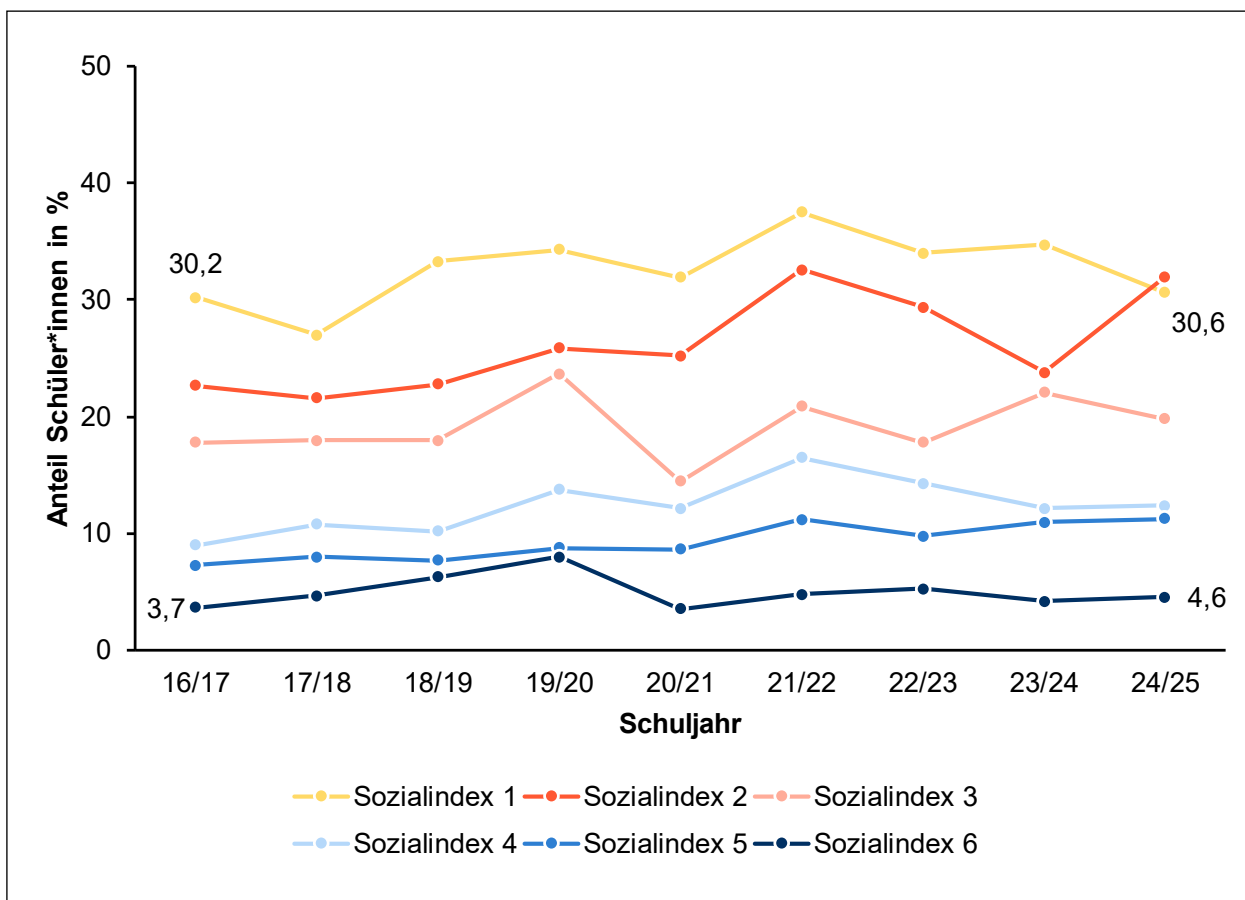


Quelle: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger 2016 bis 2024; Schuljahresstatistik 2016 bis 2024; Einträge im Schulverwaltungsprogramm 2016 bis 2024 (Stichtag Ende Januar)

Die Sprachförderanteile unterscheiden sich deutlich nach der sozialen Lage der Schulen (siehe Abb. 2.5). Im Schuljahr 2024/25 betrug der durchschnittliche Unterschied im Anteil der Erstklässler\*innen mit Sprachförderbedarf zwischen Schulen mit sehr hohem und sehr niedrigem Sozialindex<sup>2</sup> rund 26 Prozentpunkte. Diese Unterschiede bleiben – mit leichten Schwankungen – im hier betrachteten Zeitraum stabil.

<sup>2</sup> Der Hamburger Sozialindex beschreibt die sozio-kulturelle und -ökonomische Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft an allgemeinen Hamburger Schulen auf einer Skala von 1 bis 6. Dabei steht 1 für eine stark sozial benachteiligte und 6 für eine sozial privilegierte Schüler\*innenschaft (Brandt, 2025; Schulte et al., 2023).

**ABB. 2.5:** Anteil der Schüler\*innen an staatlichen allgemeinen Schulen in Jg. 1 mit Sprachförderbedarf nach § 28a HmbSG nach Sozialindex im Zeitverlauf



Quelle: Einträge im Schulverwaltungsprogramm 2016 bis 2024 (Stichtag Ende Januar)

### 3. Kompetenzstände und -entwicklungen

Dieses Kapitel nimmt die fachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen im Verlauf der Grundschulzeit in den Blick. Dazu werden die Daten der KERMIT-Erhebungen (**K**ompetenzen **ermitteln**) genutzt, die am Ende der Jahrgangsstufe 2 (KERMIT 2), am Ende der Jahrgangsstufe 3 (KERMIT 3) sowie am Anfang der Jahrgangsstufe 5 (KERMIT 5) an allen Hamburger Schulen verpflichtend durchgeführt werden (Lücken et al., 2014). Ergänzend werden Daten der Viereinhalbjährigen-Vorstellung (VVV) als Ergebnisse früher Diagnostik hinzugenommen, um längerfristige Entwicklungen zu untersuchen.

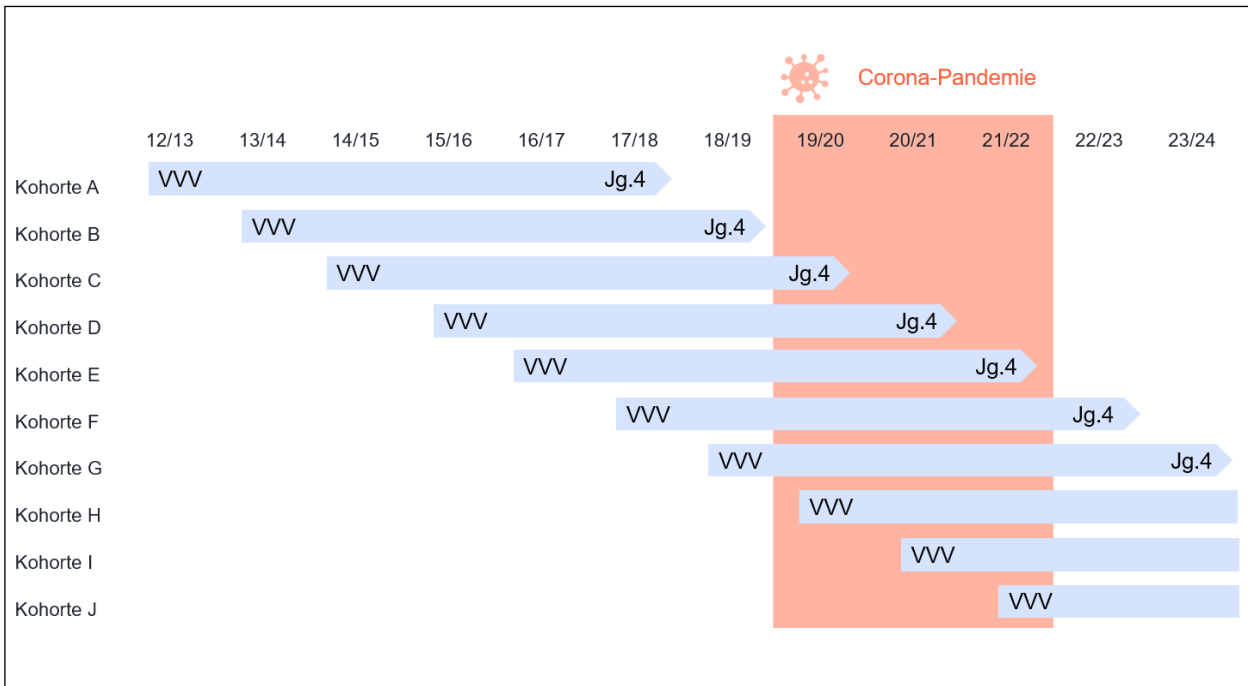
#### Kompetenzstände im Zeitverlauf

Mit den jährlichen KERMIT-Erhebungen werden die Kompetenzen der Hamburger Schüler\*innen zu festgelegten Zeitpunkten in zentralen Kompetenzbereichen gemessen. In den Abbildungen 3.2 und 3.3 sind die durchschnittlichen Kompetenzwerte bei KERMIT 2, KERMIT 3 und KERMIT 5 in den Bereichen Deutsch-Lesen und Mathematik seit dem Schuljahr 2015/16 dargestellt. Abbildung 3.1 zeigt auf, wann die im Folgenden betrachteten Kohorten von Lockdowns während der Corona-Pandemie betroffen waren.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> KERMIT 2 wurde im Schuljahr 2019/20 aufgrund der Corona-Pandemie ausgesetzt. KERMIT 3 wurde im Schuljahr 2019/20 ebenfalls aufgrund der Corona-Pandemie im Frühjahr ausgesetzt und stattdessen als LERNSTAND 4 zu Beginn des Schuljahrs 2020/21 verpflichtend durchgeführt. Im Schuljahr 2020/21 wurde KERMIT 2 für die Schulen freiwillig angeboten, sodass keine Vollerhebung besteht. KERMIT 5 wurde im Schuljahr 2020/21 zwar verpflichtend durchgeführt, allerdings nicht (wie sonst üblich) durch externe Testleitungen, sondern durch die Lehrkräfte selbst als LERNSTAND 5, um eine Infektionsausbreitung von Corona zu vermeiden.

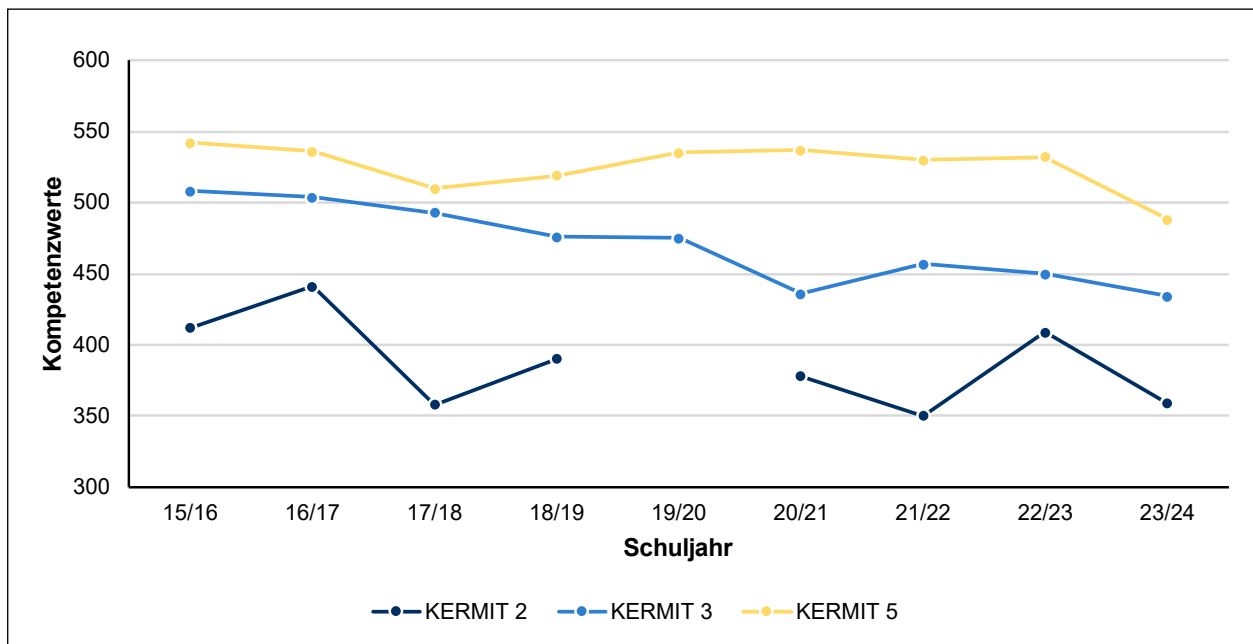
**ABB. 3.1:** Übersicht der Kohorten und der coronabedingten Lockdowns



Quelle: Eigene Darstellung

Betrachtet man die Entwicklungen im Kompetenzbereich Deutsch-Lesen, lässt sich insgesamt ein Abwärtstrend beobachten (siehe Abb. 3.2). In allen drei Erhebungen (KERMIT 2, KERMIT 3 und KERMIT 5) ist das Kompetenzniveau in den letzten zehn Jahren über 50 Punkte gesunken. Mittelwertsunterschiede von 30 oder mehr Punkten entsprechen einer mittleren Effektstärke und sind damit bedeutsam. Bei KERMIT 3 ist ein deutlicher Einbruch während der Corona-Pandemie im Schuljahr 2020/21 zu verzeichnen. Etwas verzögert zeigt sich der Abfall bei KERMIT 5 im Schuljahr 2023/24. Dieses schwache Ergebnis bei KERMIT 5 geht auf die Kompetenzwerte der Kohorte zurück, die im August 2019 eingeschult wurde und den Beginn ihrer Grundschulzeit unter den pandemiebedingten Schulschließungen und Einschränkungen durchlaufen hat (siehe Abb. 3.1).

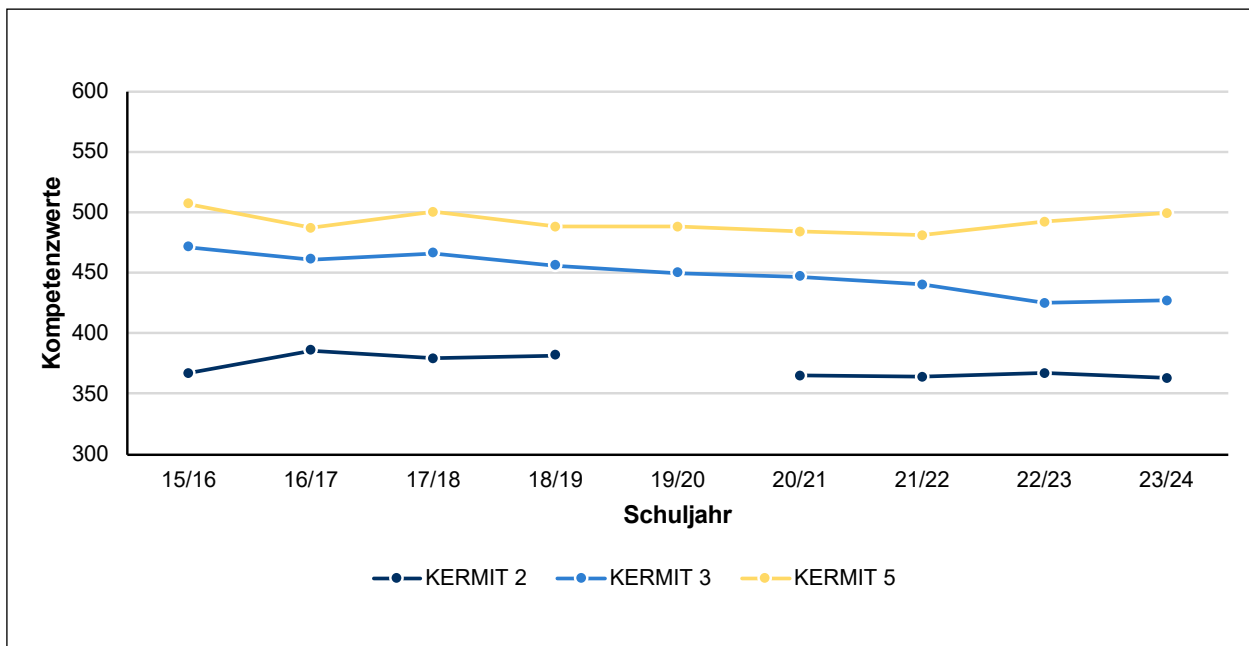
**ABB. 3.2:** Mittlere Kompetenzwerte in Deutsch-Lesen bei KERMIT 2, 3 und 5 seit dem Schuljahr 2015/16



Quelle: KERMIT 2, KERMIT 3 und KERMIT 5 (Schuljahre 2015/16 bis 2023/24)

Die Ergebnisse im Kompetenzbereich Mathematik sind etwas stabiler (siehe Abb. 3.3). Lediglich bei KERMIT 3 zeichnet sich ein erkennbar negativer Trend ab, der allerdings nicht so ausgeprägt ist wie im Bereich Deutsch-Lesen. Das Kompetenzniveau sank dabei von 471 Punkten im Schuljahr 2014/15 auf 427 Punkte im Schuljahr 2023/24. Bei KERMIT 2 ist nach dem pandemiebedingten Aussetzen der Erhebungen im Schuljahr 2019/20 ein leichtes Absinken des Kompetenzniveaus feststellbar, wohingegen die Ergebnisse bei KERMIT 5 durchweg auf einem konstanten Niveau bleiben.

**ABB. 3.3:** Mittlere Kompetenzwerte in Mathematik bei KERMIT 2, 3 und 5 seit dem Schuljahr 2015/16



Quelle: KERMIT 2, KERMIT 3 und KERMIT 5 (Schuljahre 2015/16 bis 2023/24)

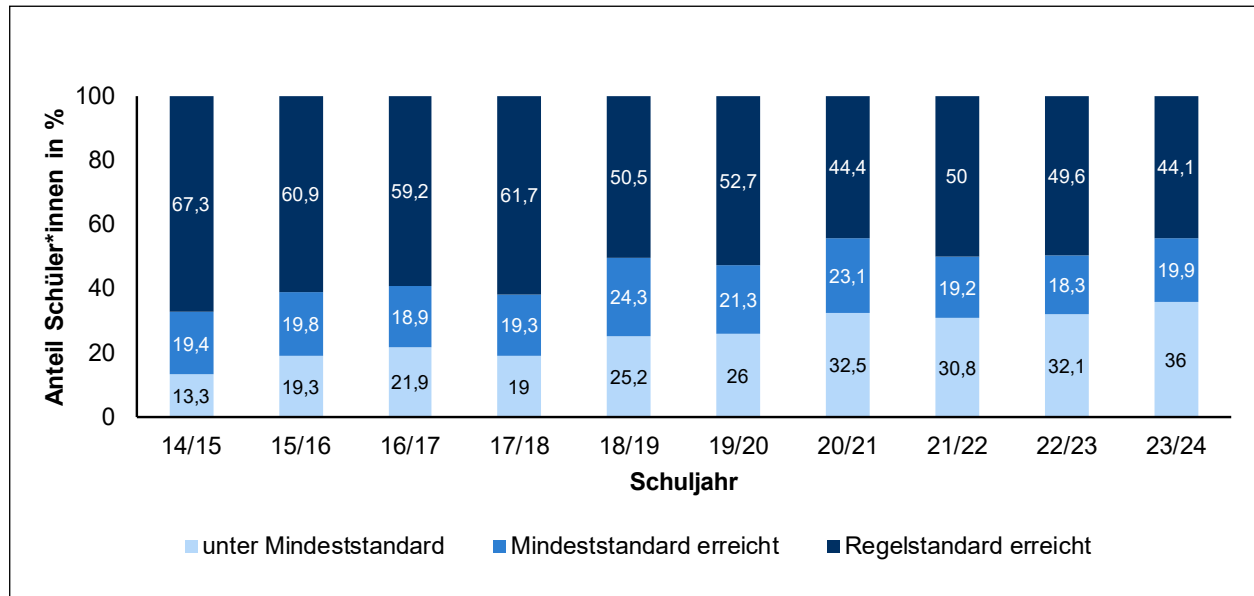
Zusammenfassend lässt sich festhalten: Gerade in den letzten Jahren ist vor allem im Kompetenzbereich Deutsch-Lesen ein Abwärtstrend erkennbar. Gründe für diese Entwicklung könnten zum einen in der veränderten Schüler\*innenschaft liegen. Die Anteile der Schüler\*innen mit schwachen Lernausgangslagen und mit Sprachförderbedarf bei Schuleintritt sind in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen (siehe Kap. 2). Zum anderen könnten diese Entwicklungen auch das Resultat der pandemiebedingten Schulschließungen und Veränderungen im Schulalltag sein. Wie zahlreiche Studien zeigen (z. B. Betthäuser et al., 2023; Schult et al., 2022), lassen sich insbesondere für jüngere und förderbedürftige Kinder negative Effekte der Corona-Pandemie auf die Lernentwicklung nachweisen.

### Verteilungen der Kompetenzstufen

In einem nächsten Schritt wird untersucht, inwieweit die Schüler\*innen zum Ende der Grundschulzeit die Mindeststandards (MS) und Regelstandards (RS) für den Übergang in die weiterführende Schule erreichen. Als Referenzmaßstab dient das Kompetenzstufenmodell des Instituts für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das auf Basis der von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten Bildungsstandards kriteriale Stufen definiert. Dieses Modell ist auch Grundlage der VERA-Erhebungen (Vergleichsarbeiten) in der Jahrgangsstufe 3, die in Hamburg ebenfalls unter dem Namen KERMIT geführt werden. Die Rückmeldung auf den Kompetenzstufen ermöglicht den Schulen

eine kriteriale Orientierung, welche Schüler\*innen in welchen Kompetenzbereichen in der Klassenstufe 4 noch gezielt gefördert werden müssen, um am Ende der vierten Klassenstufe die erforderlichen Anforderungen zu erfüllen. Die Abbildungen 3.4 und 3.5 zeigen die Ergebnisse der Kompetenzstufenverteilungen für KERMIT 3 in den Bereichen Deutsch-Lesen und Mathematik.

**ABB. 3.4:** KERMIT 3 – Verteilung der Kompetenzstufen für Deutsch-Lesen in Prozent für die Schuljahre 2014/15 bis 2023/24

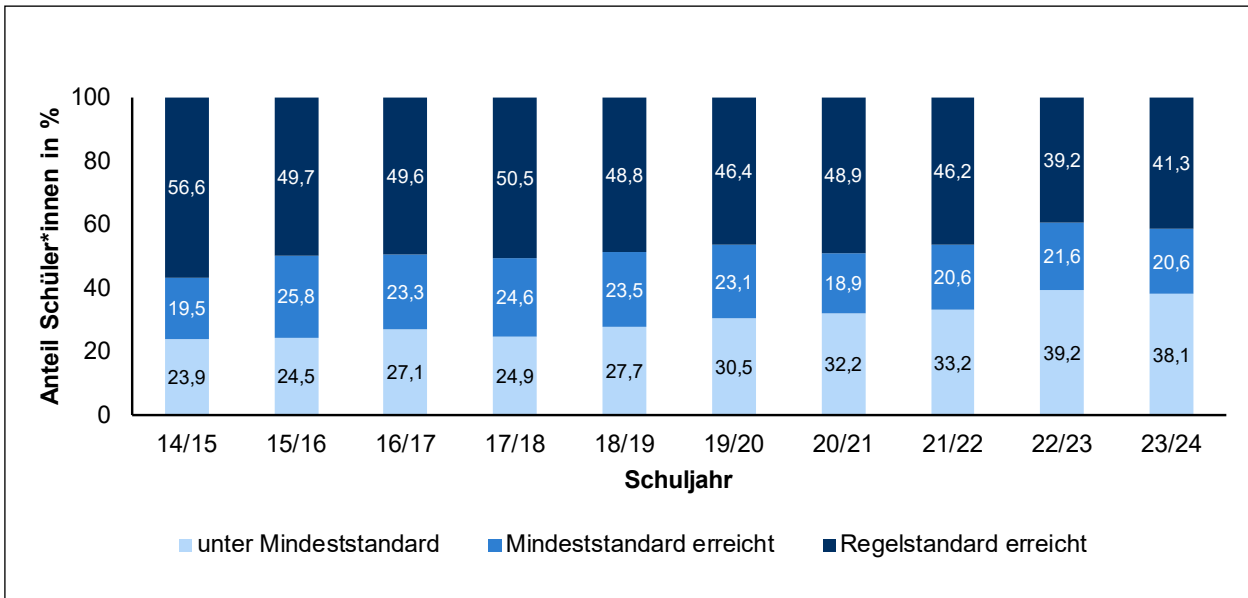


Quelle: KERMIT 3 (Schuljahre 2014/15 bis 2023/24)

Analog zu oben dargestellten Ergebnissen der Kompetenzstände im Zeitverlauf (siehe Abb. 3.2 und 3.3) werden auch hier die negativen Trends deutlich. So zeigt sich für beide Kompetenzbereiche, dass der Anteil der Schüler\*innen, die die Mindeststandards (MS) bei KERMIT 3 noch nicht erreicht haben (unter MS), kontinuierlich gestiegen ist. Der Anstieg ist in Deutsch-Lesen (siehe Abb. 3.4) stärker (von 13,3 % im Sj. 2014/15 auf 36,0 % im Sj. 2023/24) als in Mathematik (siehe Abb. 3.5) war der Anteil an Schüler\*innen mit Leistungen unter Mindeststandards dagegen schon immer höher und liegt im Schuljahr 2023/24 bei 38,1 Prozent.

An dieser Stelle sei betont, dass die Schüler\*innen zum Zeitpunkt der KERMIT-3-Erhebung noch nicht die Mindest- oder Regelstandards für das Ende der Grundschulzeit erreicht haben müssen, sondern dafür ein weiteres Jahr Zeit haben.

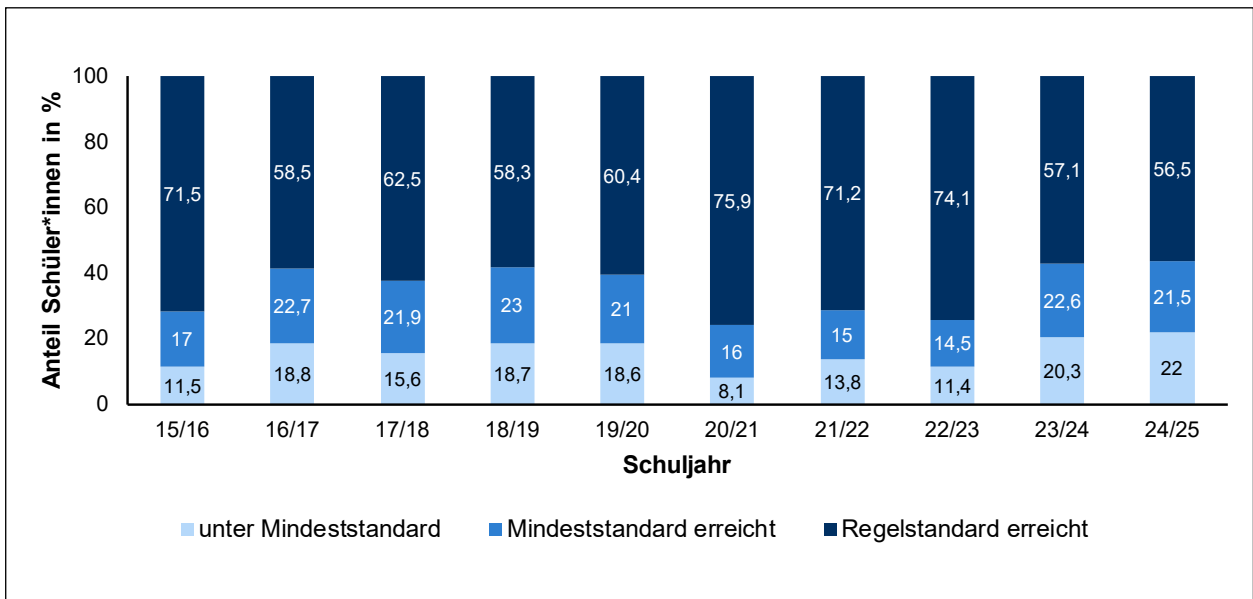
**ABB. 3.5:** KERMIT 3 – Verteilung der Kompetenzstufen für Mathematik in Prozent für die Schuljahre 2014/15 bis 2023/24



Quelle: KERMIT 3 (Schuljahre 2014/15 bis 2023/24)

Zum Erhebungszeitpunkt von KERMIT 5 (nach Übergang in die weiterführende Schule) sollten die Mindeststandards (MS) und bestenfalls die Regelstandards (RS) erreicht sein. Entsprechend sind die Kompetenzstufenverteilungen für KERMIT 5 deutlich günstiger als für KERMIT 3. Anders als bei den Entwicklungen bei KERMIT 3 ist bei KERMIT 5 allerdings kein so eindeutig linearer Trend über die letzten Jahre auszumachen (siehe Abb. 3.6). In der Domäne Deutsch-Lesen zeigen sich nach Ausbruch der Corona-Pandemie in den Schuljahren 2020/21 bis 2022/23 zunächst sehr positive Verteilungen, bevor in den darauf folgenden beiden Schuljahren ein deutlicher Kompetenzabfall zu beobachten ist. Über 20 Prozent der Schüler\*innen erreichten in den Schuljahren 2023/24 und 2024/25 nicht die Mindeststandards, und weitere mehr als 20 Prozent nicht die Regelstandards. Diese Entwicklung markiert einen Einschnitt in den sonst positiven Trends der letzten 10 Jahre.

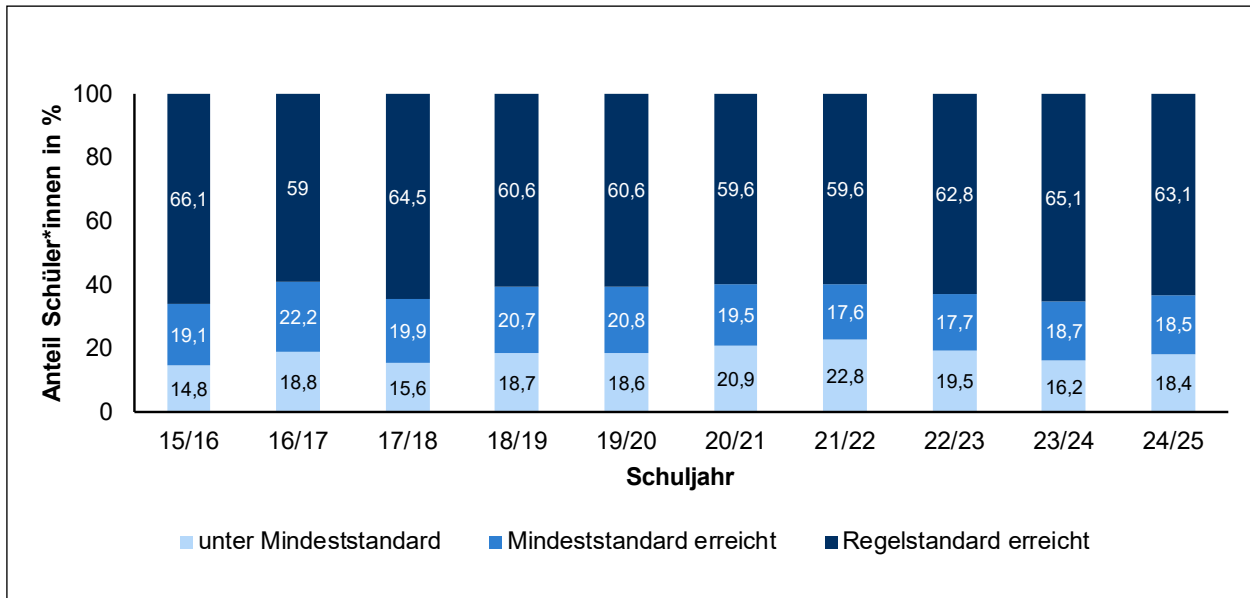
**ABB. 3.6:** KERMIT 5 – Verteilung der Kompetenzstufen für Deutsch-Lesen in Prozent für die Schuljahre 2015/16 bis 2024/25



Quelle: KERMIT 5 (Schuljahre 2015/16 bis 2024/25)

Im Kompetenzbereich Mathematik (siehe Abb. 3.7) ist die Kompetenzstufenverteilung – genauso wie das Kompetenzniveau – über die Jahre hinweg deutlich stabiler. Der Anteil von Schüler\*innen mit Leistungen unter Mindeststandard lag zwischendurch ebenfalls über 20 Prozent, ist aber in den letzten beiden Schuljahren wieder etwas gesunken. Über 60 Prozent erreichen die Regelstandards und sind damit gut vorbereitet für den Start in der weiterführenden Schule.

**ABB. 3.7:** KERMIT 5 – Verteilung der Kompetenzstufen für Mathematik in Prozent für die Schuljahre 2015/16 bis 2024/25



Quelle: KERMIT 5 (Schuljahre 2015/16 bis 2024/25)

Insgesamt zeigt der Vergleich der Kompetenzstufenverteilungen für KERMIT 3 und KERMIT 5, dass der größte Teil der Schüler\*innen, die am Ende von Klassenstufe 3 die Mindeststandards noch verfehlen, diese Hürde ein Jahr später überwinden. Insgesamt wird aber auch deutlich, dass fast durchgängig um die 20 Prozent der Schüler\*innenschaft in Hamburg zum Ende der Grundschulzeit die Mindeststandards nicht erreichen und damit nicht über die fachlichen Voraussetzungen zum Übergang in die weiterführende Schule verfügen.

**Vorhersagekraft des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger für die Kompetenzentwicklung in der Grundschule**

Mit den KERMIT-Erhebungen liegt in Hamburg ein Diagnostik-System für den schulischen Bereich vor, um die Kompetenzen der Schüler\*innen in ihrer Entwicklung zu verfolgen. Doch bereits mit dem Verfahren der Viereinhalbjährigen-Vorstellung beginnt die systematische Kompetenzerfassung der Kinder in Hamburg. Die dort vorgenommenen Einschätzungen des Sprachstands bieten einen ersten Anhaltspunkt für vorhandene Förderbedarfe und die Kompetenzentwicklung im Verlauf der Grundschulzeit.

An dieser Stelle wird untersucht, inwieweit die Ergebnisse bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung mit den Kompetenzmessungen zum Ende der Grundschulzeit im Zusammenhang stehen. Dazu wurden eine Reihe von Regressionsanalysen<sup>4</sup> zur Vorhersage der Kompetenzwerte bei KERMIT 5 durchgeführt, in denen zunächst die Daten aus der Viereinhalbjährigen-Vorstellung als Prädiktor eingeführt wurden und dann sukzessiv die Daten aus den anderen KERMIT-Erhebungen (siehe Abb. 3.8). Mit dem Ziel robusterer Schätzungen wurden für die Analysen sechs Kohorten einbezogen, die zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2019/20 eingeschult wurden und ihre Grundschulzeit inzwischen vollständig abgeschlossen haben. Im Modell 1 wird deutlich, dass bereits die Sprachstandsdiagnostik bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung die Leistungen bei KERMIT 5 im Kompetenzbereich Deutsch-Lesen signifikant vorhersagt. Nimmt man nacheinander die Kompetenzwerte in Deutsch-Lesen bei KERMIT 2 (Modell 2) und KERMIT 3 (Modell 3) in die Analyse mit auf, werden die Ergebnisse von KERMIT 2 und 3 die dominanteren Prädiktoren für die Kompetenzwerte bei KERMIT 5 und reduzieren den Einfluss der Kompetenzeinschätzung bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung. Dennoch bleibt ein signifikanter Zusammenhang zwischen dieser frühen Einschätzung des Sprachstands und den KERMIT-5-Leistungen bestehen.

Die Analysen zeigen, dass Hamburg mit der Viereinhalbjährigen-Vorstellung und den regelhaften KERMIT-Erhebungen über ein gut funktionierendes Frühwarnsystem verfügt. Damit können Schüler\*innen, die voraussichtlich Schwierigkeiten beim Übergang in die weiterführende Schule haben werden, frühzeitig identifiziert und entsprechend gefördert werden.

---

4 Eine multiple lineare Regression ist ein statistisches Verfahren, mit dem man den Zusammenhang zwischen einer abhängigen Variablen und zwei oder mehreren unabhängigen Variablen, den sog. Prädiktoren, untersucht. So kann man die Vorhersagekraft jedes einzelnen Prädiktors unter Kontrolle der anderen Prädiktoren bestimmen.

**ABB. 3.8:** Ergebnisse der Regressionsanalysen zur Vorhersage der Kompetenzwerte in Deutsch-Lesen bei KERMIT 5

|   | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 |
|---|----------|----------|----------|
| Viereinhalbjährigen-Vorstellung:<br>Einschätzung Sprachförderbedarf | 0,29 *** | 0,14 *** | 0,08 *** |
| KERMIT 2: Deutsch-Lesen   |          | 0,54 *** | 0,26 *** |
| KERMIT 3: Deutsch-Lesen   |          |          | 0,45 *** |
| N   | 29.486   | 29.486   | 29.486   |
| R <sup>2</sup>  | 0,08     | 0,35     | 0,46     |

ERLÄUTERUNG: \*\*\* geben an, dass das Signifikanzniveau  $p \leq 0.001$  ist. N steht für die Anzahl der Fälle und R<sup>2</sup> für den Anteil der erklärten Varianz.

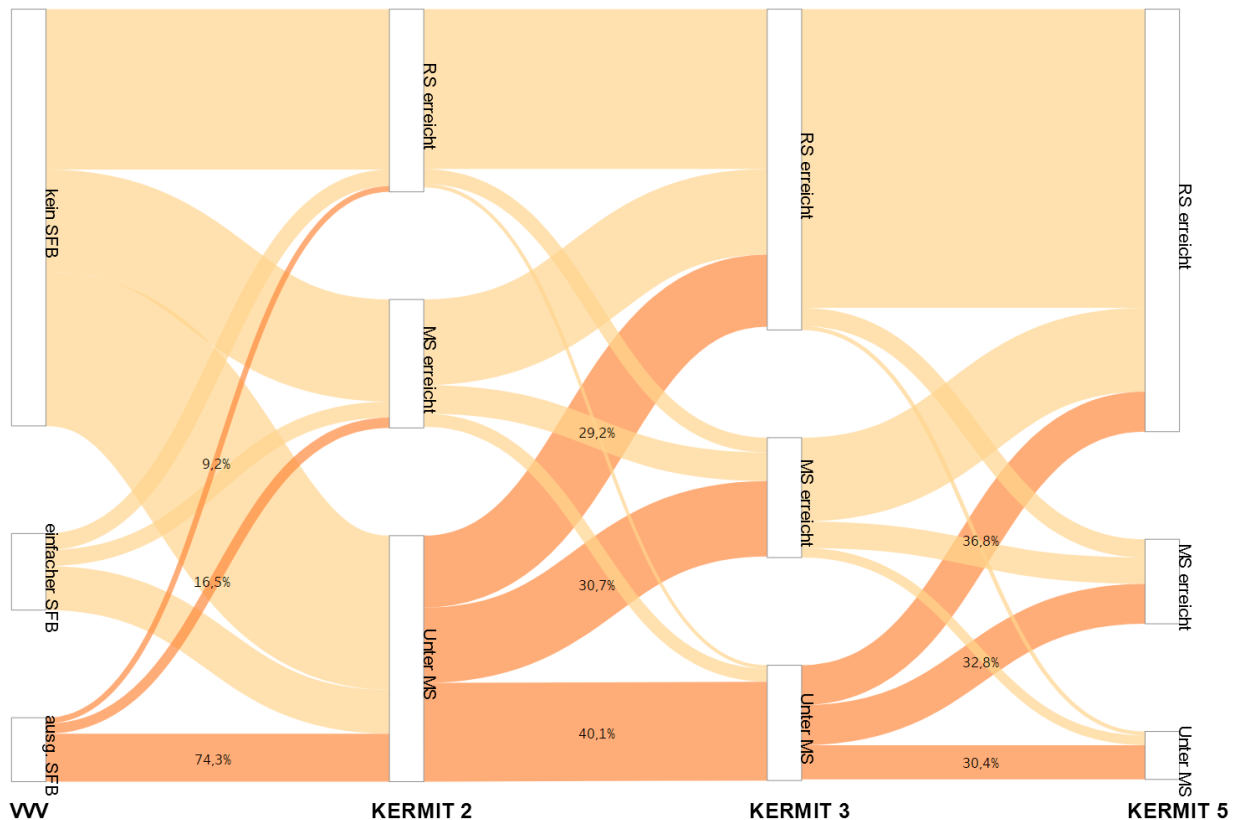
Quelle: Datenverknüpfung der Viereinhalbjährigen-Vorstellung und KERMIT (Schuljahre 2014/15 bis 2019/20)

### Entwicklungsverläufe der Schüler\*innen bis zum Ende der Grundschulzeit

Um eine Vorstellung zu erhalten, wie sich die Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf entwickeln, wurde diese Gruppe in ihrer Kompetenzentwicklung über den Verlauf ihrer Grundschulzeit betrachtet. In dem Übergangdiagramm für die Domäne Deutsch-Lesen (siehe Abb. 3.9) werden die Entwicklungen der Anteile von Schüler\*innen bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung mit und ohne Sprachförderbedarf sowie die Anteile der Schüler\*innen auf den unterschiedlichen Kompetenzstufen bei den KERMIT-Erhebungen dargestellt. Auch für diese Analysen wurden sechs Kohorten einbezogen, die zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2019/20 eingeschult wurden.

Das Diagramm ist wie folgt zu lesen: Mit dem dunkleren Orange-Ton sind die Schüler\*innen mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf bzw. mit Kompetenzen unter Mindeststandard hervorgehoben. Die mit Prozentwerten markierten dunkelorange Balken bzw. Linien geben jeweils an, wie sich die Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf bzw. mit Kompetenzen unter Mindeststandard aus einer Erhebung bei der darauffolgenden Erhebung anteilig auf die Kompetenzstufen verteilen. Beispielsweise erreicht aus der Gruppe der Kinder, die bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung ausgeprägten Sprachförderbedarf aufweisen, ein Anteil von 9,2 Prozent bei KERMIT 2 den Regelstandard und ein Anteil von 16,5 Prozent den Mindeststandard. 74,3 Prozent der Kinder weisen bei KERMIT 2 Kompetenzen unter Mindeststandard auf.

**ABB. 3.9:** Übergangsdiagramm zur Darstellung, wie sich Schüler\*innen mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf bzw. mit Kompetenzen unter Mindeststandard zwischen den Kompetenzerhebungen in Deutsch-Lesen entwickeln



Quelle: Datenverknüpfung der Viereinhalbjährigen-Vorstellung und KERMIT (Schuljahre 2014/15 bis 2019/20), erstellt mit R-Package network3D

Der hohe Anteil an Kindern unter Mindeststandard ist nicht verwunderlich, da sich die Standards auf das Ende der Klassenstufe 4 beziehen und das Erreichen nach zwei Schuljahren noch nicht erwartbar ist. Gleichzeitig sind auch 39 Prozent der Kinder, bei denen bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung kein Sprachförderbedarf festgestellt wurde, auf der ersten Kompetenzstufe bei KERMIT 2 zu finden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass mit der Viereinhalbjährigen-Vorstellung ein anderer Kompetenzbereich erfasst wird als mit den Lesetests bei KERMIT und sich die Ergebnisse auf einen anderen kriterialen Maßstab beziehen. Außerdem ist zu bedenken, dass zwischen der Viereinhalbjährigen-Vorstellung und KERMIT 2 dreieinhalb Jahre liegen, in denen kontinuierliche Entwicklungen und Entwicklungssprünge in einem unterschiedlichen Ausmaß vorkommen.

Im weiteren Verlauf der Entwicklung von KERMIT 2 zu KERMIT 3 bzw. von KERMIT 3 zu KERMIT 5 ist zu beobachten, dass jeweils etwa zwei Drittel der Schüler\*innen unter Mindeststandard bei der darauffolgenden Erhebung höhere Kompetenzstufen (Mindeststandards oder sogar Regelstandards) erreichen. Ein gutes Drittel (40,1 % bei KERMIT 2) bzw. ein knappes Drittel (30,4 % bei KERMIT 3) dagegen bleibt auch bei der Folgerhebung ein Jahr später auf der untersten Kompetenzstufe.

Betrachtet man nicht – wie in der Abbildung – die Entwicklung zwischen unmittelbar aufeinander folgenden Erhebungen, sondern nimmt in den Blick, wie sich die Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung im Verlauf ihrer gesamten Grundschulzeit entwickeln, zeigt sich, dass insgesamt 70,8 Prozent von ihnen bei KERMIT 5 mindestens die Mindeststandards erreichen: 27,3 Prozent erreichen die Mindeststandards, 43,5 Prozent darüber hinaus auch die Regelstandards. Knapp 30 Prozent verfehlen die Mindeststandards. Von den Kindern, bei denen im Rahmen der Viereinhalbjährigen-Vorstellung kein Sprachförderbedarf festgestellt wurde, erreichen bei KERMIT 5 12,7 Prozent die Mindeststandards und 80,2 Prozent die Regelstandards. Lediglich 7 Prozent aus dieser Gruppe verfehlen am Ende der Grundschulzeit die Mindeststandards.

Die Verläufe sind für den Kompetenzbereich Mathematik vergleichbar und weisen auf die hohe Prognosekraft der Kompetenzeinschätzungen hin. Deutlich wird aber auch, dass diese groß angelegten Erhebungen nur Anhaltspunkte zu den festgelegten Erhebungszeitpunkten liefern können und immer wieder ergänzende diagnostische Informationen wichtig sind, um Lernprozesse engmaschig begleiten und Schüler\*innen passgenau fördern zu können.

## 4. Förderung von Schüler\*innen

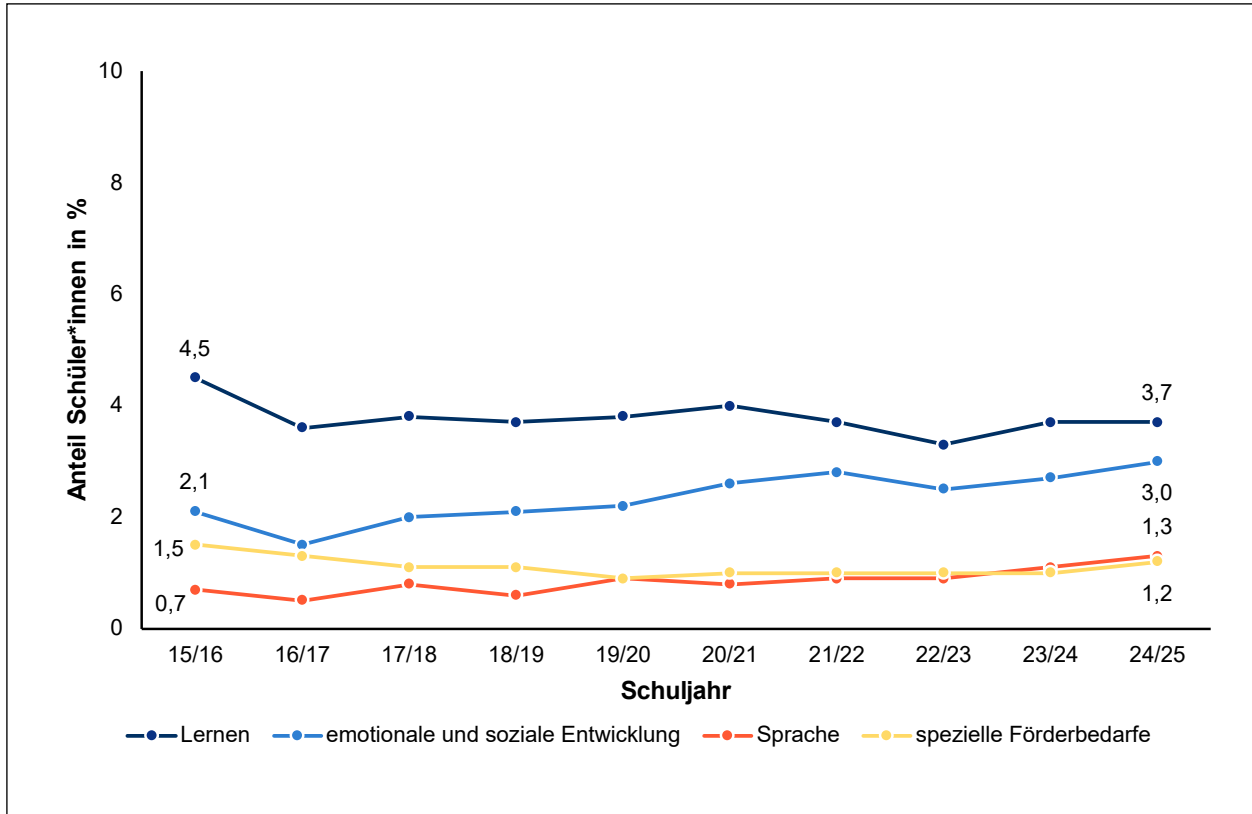
In Hamburg gibt es für Schüler\*innen mit individuellen Förderbedarfen passende Förderangebote, die im Schulgesetz verankert sind und für die die Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung zweckgebundene Ressourcen zur Verfügung stellt. Drei zentrale Fördermaßnahmen sind die sonderpädagogische Förderung (§ 12 HmbSG), die Sprachförderung (§ 28a HmbSG) sowie die Lernförderung (§ 45 HmbSG). Die in diesem Kapitel dargestellten Analysen beziehen sich überwiegend auf Viertklässler\*innen, da die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Bereichen LSE (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung) erst ab der dritten Jahrgangsstufe erfolgt. Ein diagnostizierter Förderbedarf löst einen Rechtsanspruch auf die entsprechende Förderung aus, weswegen die Begriffe „Förderbedarf“ und „Förderung“ im Folgenden synonym verwendet werden.

### Sonderpädagogischer Förderbedarf

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Sinne des § 12 HmbSG liegt vor, wenn Schüler\*innen so schwerwiegend in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne eine spezifische fachliche Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf kann in den Bereichen Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung und den speziellen Förderschwerpunkten (körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, Autismus) diagnostiziert werden. Darüber hinaus kann eine Mehrfachbehinderung bzw. intensiver Assistenzbedarf festgestellt werden.

Insgesamt zeigen sich zwischen den Schuljahren 2015/16 und 2024/25 nur geringe Veränderungen in der Verteilung der sonderpädagogischen Förderbedarfe bei Viertklässler\*innen an staatlichen Grund- und Stadtteilschulen (siehe Abb. 4.1). Der Anteil der Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist von 2,1 Prozent auf 3,0 Prozent gestiegen. Auch im Bereich Sprache ist ein Anstieg von 0,7 Prozent auf 1,3 Prozent zu beobachten. Die Anteile an Kindern mit Förderbedarf im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen bzw. mit einem speziellen Förderschwerpunkt sind seit dem Schuljahr 2016/17 weitgehend konstant (um 4 % im Förderschwerpunkt Lernen und um 1 % bei speziellem Förderschwerpunkt).

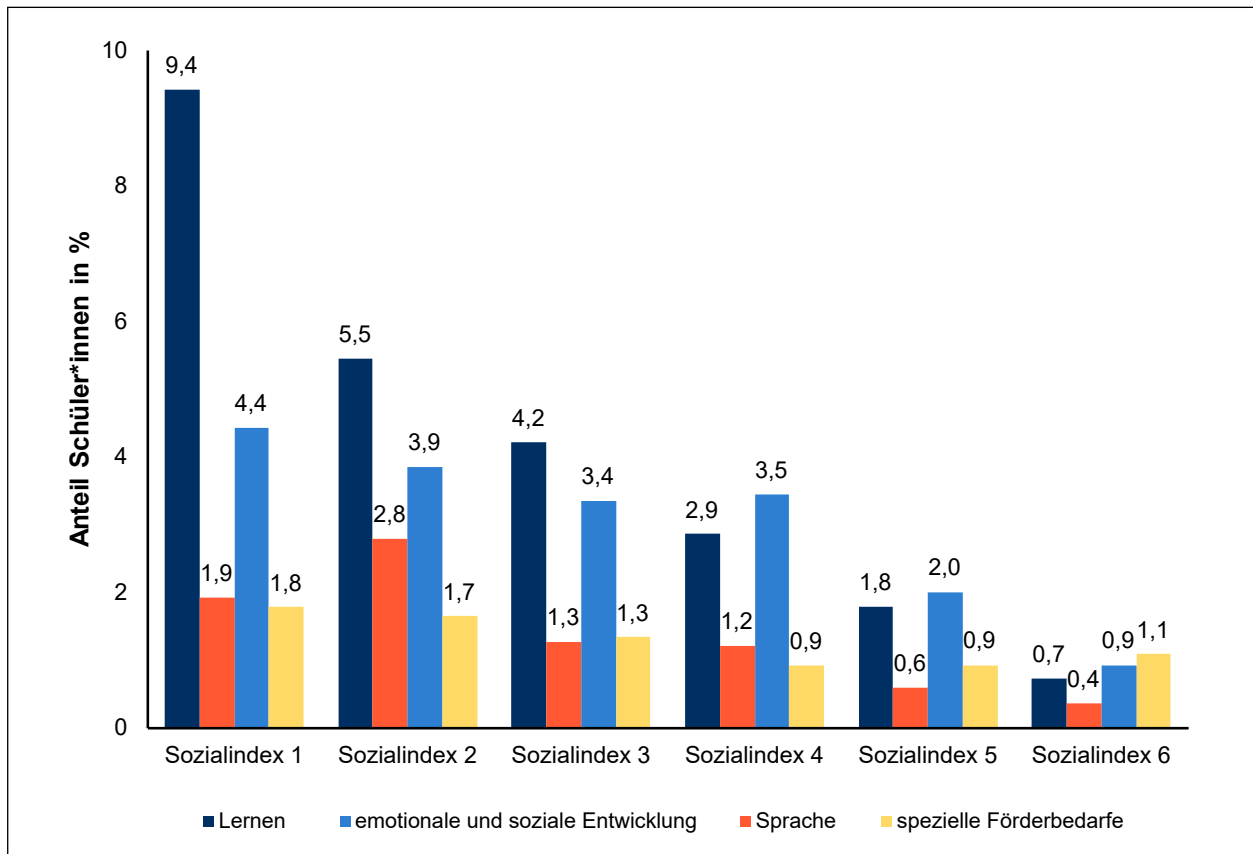
**ABB. 4.1:** Anteil der Viertklässler\*innen an staatlichen Grund- und Stadtteilschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung sowie speziellen Förderbedarfen in den Schuljahren 2015/16 bis 2024/25



Quelle: Schuljahresstatistik 2015 bis 2024

Die Anteile an Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterscheiden sich deutlich zwischen Schulen mit niedrigem und hohem Sozialindex (siehe Abb. 4.2). Besonders auffällig ist dies beim Förderschwerpunkt Lernen: Im Schuljahr 2024/25 liegt der Anteil an Viertklässler\*innen mit Förderschwerpunkt Lernen an Grund- bzw. Stadtteilschulen mit Sozialindex 1 über 9 Prozent. An Schulen mit Sozialindex 6 beträgt der Anteil hingegen weniger als 1 Prozent. Bei Förderbedarfen im Bereich emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache zeigt sich ein ähnliches Muster, auch sie treten an Schulen mit sozio-ökonomisch benachteiligter Schüler\*innenschaft deutlich häufiger auf. Bei den zusammengefassten speziellen Förderbedarfen fällt der Unterschied nach Sozialindex weniger stark aus.

**ABB. 4.2:** Anteil der Viertklässler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an staatlichen Grund- und Stadtteilschulen im Schuljahr 2024/25 nach Förderschwerpunkt und Sozialindex der Schule



Quelle: Schuljahresstatistik 2024

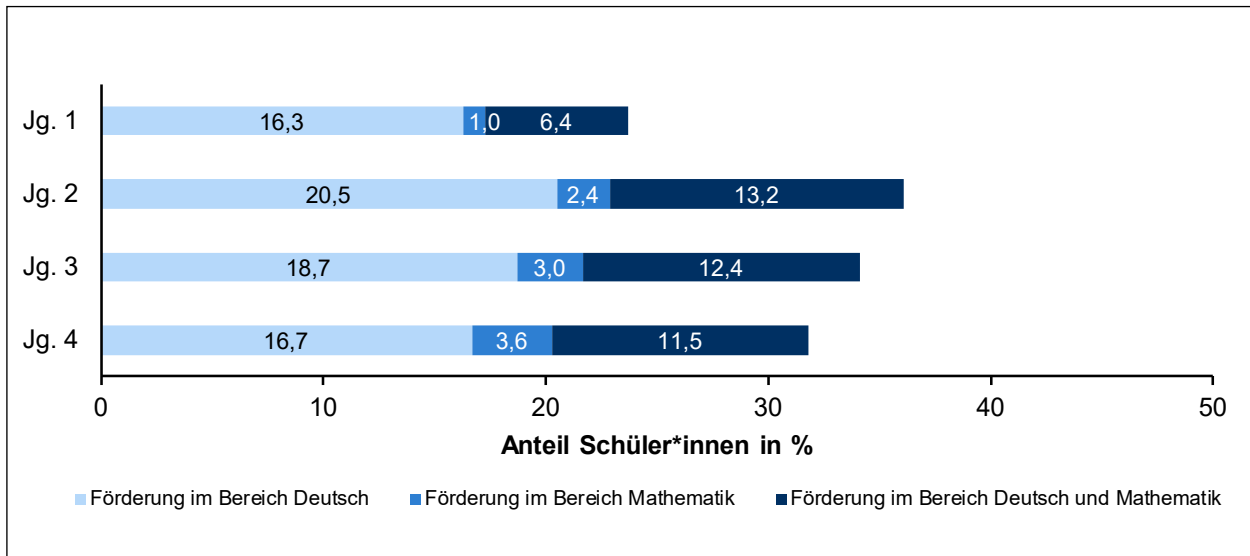
### Sprachförderung und Lernförderung

Im Schuljahr 2023/24 erhalten rund 22 Prozent aller Grundschüler\*innen an staatlichen Schulen Sprachförderung nach § 28a HmbSG. Lernförderung nach § 45 HmbSG erhalten im Fach Deutsch 16 Prozent und im Fach Mathematik 13 Prozent der Grundschüler\*innen. Diese Anteile sind im Zeitverlauf weitgehend stabil. Da ein Lernförderbedarf durch die Bewertung im Halbjahreszeugnis ausgelöst wird, sind die Anteile in der ersten Jahrgangsstufe etwas geringer als in höheren Jahrgangsstufen.

Ein\*e Schüler\*in kann auch Förderbedarfe in mehreren Bereichen gleichzeitig haben. Etwa 9 Prozent der Grundschüler\*innen erhalten sowohl Sprachförderung als auch Lernförderung Deutsch. Die Anteile von Förderungen im Bereich Deutsch (Sprachförderung oder Lernförderung Deutsch) sowie im Bereich Mathematik sind in [Abbildung 4.3](#) nach Jahrgangsstufen dargestellt. Dabei wird deutlich, dass durchschnittlich 11 Prozent eine Mehrfachförderung im Bereich Deutsch (Sprach- und/oder Lernförderung Deutsch) und

Mathematik erhalten. Auffällig ist, dass rund 80 Prozent der Schüler\*innen, die einen Lernförderbedarf in Mathematik aufweisen, auch einen Förderbedarf im Bereich Deutsch haben. Hier zeigt sich die enge Verknüpfung von sprachlichen Kompetenzen und fachlichem Lernen.

**ABB. 4.3:** Anteil der Grundschüler\*innen mit Förderung im Bereich Deutsch und/oder Mathematik im Schuljahr 2023/24 nach Jahrgangsstufen



ERLÄUTERUNG: Eine Förderung im Bereich Deutsch umfasst Lernförderung nach § 45 HmbSG im Fach Deutsch und/oder Sprachförderung nach § 28a HmbSG. Eine Förderung in Mathematik umfasst Lernförderung nach § 45 HmbSG im Fach Mathematik.

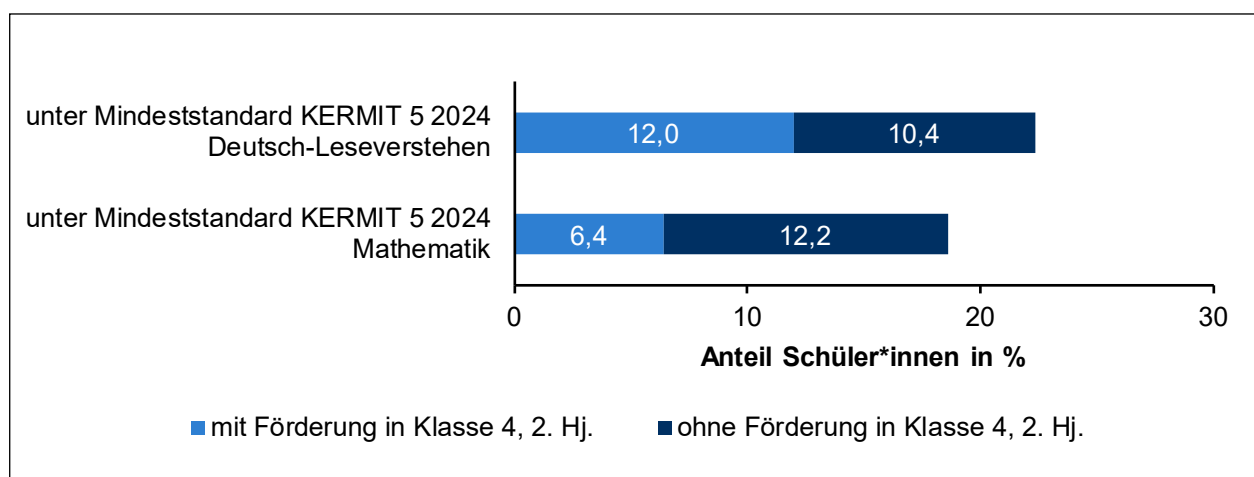
Quelle: Einträge im Schulverwaltungsprogramm 2023 (Stichtag Sprachförderung: Ende Januar, Stichtage Lernförderung: Ende Januar und Ende Juni), BSB

Vergleiche zwischen den Kompetenzständen von Schüler\*innen mit und ohne Förderbedarfen deuten darauf hin, dass die Förderbedarfe im Bereich Deutsch sowie Mathematik überwiegend leistungsgerecht zugewiesen werden. Durchschnittlich weisen Schüler\*innen mit Förderbedarfen signifikant schwächere Kompetenzen auf als Schüler\*innen ohne Förderbedarfe.

Wie aus Kapitel 3 hervorgeht, erreicht ein erheblicher Anteil an Schüler\*innen am Ende der Grundschulzeit nicht die Mindeststandards (MS) der Primarstufe. Betrachtet man, wie viele dieser Schüler\*innen zuvor im zweiten Halbjahr der vierten Klasse eine Förderung im jeweiligen Bereich erhalten haben, zeigen sich deutliche Diskrepanzen zwischen den Fächern (siehe Abb. 4.4). Im Bereich Deutsch erhielten über die Hälfte dieser Schüler\*innen eine Sprachförderung oder Lernförderung im Fach Deutsch. In Mathematik galt dies nur für rund 34 Prozent dieser Schüler\*innen. Diese Befunde lassen sich auf unterschiedliche Zuweisungsmechanismen von Sprach- und Lernförderbe-

darfen zurückführen. Während zur Identifizierung von Sprachförderbedarfen standardisierte Testverfahren eingesetzt werden (kriteriale Bezugsnorm), erfolgt die Zuweisung von Lernförderbedarfen aufgrund der Zeugnisnoten und -konferenzbeschlüsse (soziale Bezugsnorm). In leistungsstärkeren Klassen führt dies dazu, dass auch Schüler\*innen mit höheren Kompetenzen zusätzlich gefördert werden, während in leistungsschwächeren Klassen nicht alle förderbedürftigen Schüler\*innen Förderung erhalten.

**ABB. 4.4:** Anteil der Fünftklässler\*innen unter den Mindeststandards für das Ende der Grundschulzeit mit bzw. ohne Förderung in Deutsch bzw. Mathematik im zweiten Halbjahr der vierten Klasse



ERLÄUTERUNG: Eine Förderung im Bereich Deutsch umfasst Lernförderung nach § 45 HmbSG im Fach Deutsch und/oder Sprachförderung nach § 28a HmbSG. Eine Förderung in Mathematik umfasst Lernförderung nach § 45 HmbSG im Fach Mathematik.

Quelle: Einträge im Schulverwaltungsprogramm 2023 (Stichtag Sprachförderung: Ende Januar, Stichtage Lernförderung: Ende Januar und Ende Juni), BSB; KERMIT 5, Sj. 2024/25

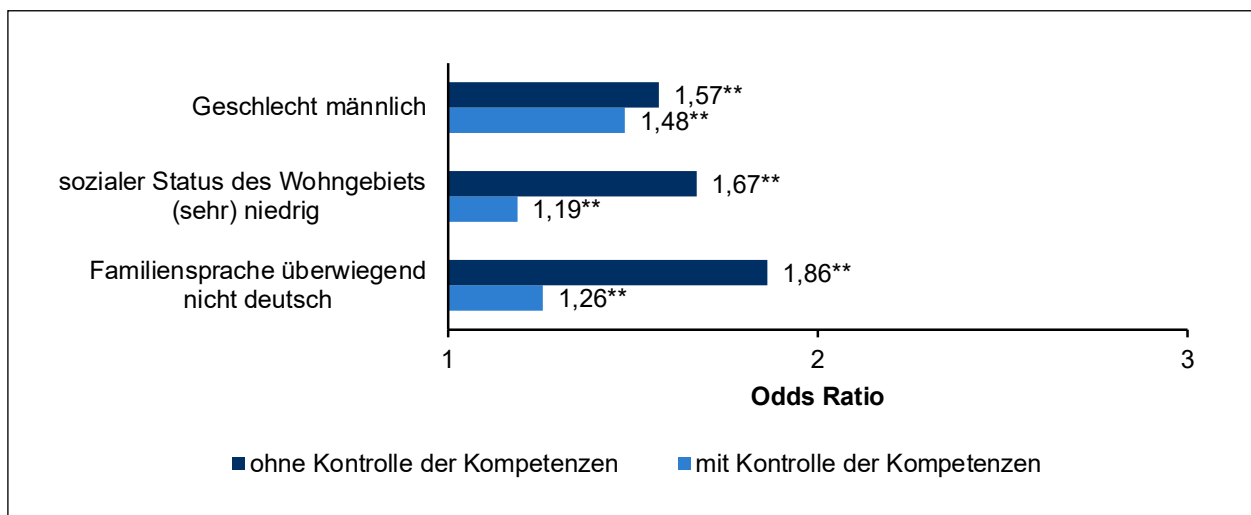
Um genauer zu untersuchen, inwieweit die Zuweisung von Förderbedarfen leistungsgerecht erfolgt, lassen sich Wahrscheinlichkeiten berechnen, mit denen bestimmte Schüler\*innengruppen eine Förderdiagnose erhalten (siehe Abb. 4.5). Kinder, die in der Familie überwiegend nicht Deutsch sprechen, haben eine um 1,86-mal so hohe Wahrscheinlichkeit, einen Sprachförderbedarf zugewiesen zu bekommen, als Kinder mit überwiegend deutscher Familiensprache. Wird das Kompetenzniveau berücksichtigt, ist diese Wahrscheinlichkeit nur noch 1,26-mal so hoch. Auch eine schwächere soziale Lage des Wohngebiets (gemäß Statusindex aus dem Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung<sup>5</sup>) geht mit einem erhöhten Risiko für Sprachförderbedarf

<sup>5</sup> Der Statusindex aus dem Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung ist ein Maß zur kleinräumigen Erfassung der sozialen Lage. Jeder Schülerin und jedem Schüler kann auf Grundlage ihrer bzw. seiner Wohnadresse ein Gebiets-Status (sehr niedrig, niedrig, mittel oder hoch) zugeordnet werden.

einher, das sich unter Einbezug der Kompetenzen reduziert. Geschlechtsspezifische Unterschiede bleiben allerdings bestehen: Bei gleichen Kompetenzen haben Jungen eine 1,48-mal so hohe Wahrscheinlichkeit, einen Sprachförderbedarf zugewiesen zu bekommen, als Mädchen. Die Ursache für diesen Zuweisungs-Bias kann mit den vorhandenen Daten nicht geklärt werden.

Bei den Analysen ist generell zu berücksichtigen, dass mit den KERMIT-Testungen nicht alle Kompetenzbereiche gemessen werden, die für einen Sprachförderbedarf ausschlaggebend sind, insbesondere für Kinder mit überwiegend nicht deutscher Familiensprache (zum Beispiel Wortschatz oder Sprachgebrauch). So bleiben erhebliche Varianzanteile unerklärt. Der geschlechterbezogene Bias ist davon aber unberührt.

**ABB. 4.5:** Relative Wahrscheinlichkeiten für die Zuweisung eines Sprachförderbedarfs in der 5. Klasse für verschiedene Gruppen, ohne und mit Kontrolle der Kompetenzen in Deutsch-Leseverstehen (KERMIT 5)



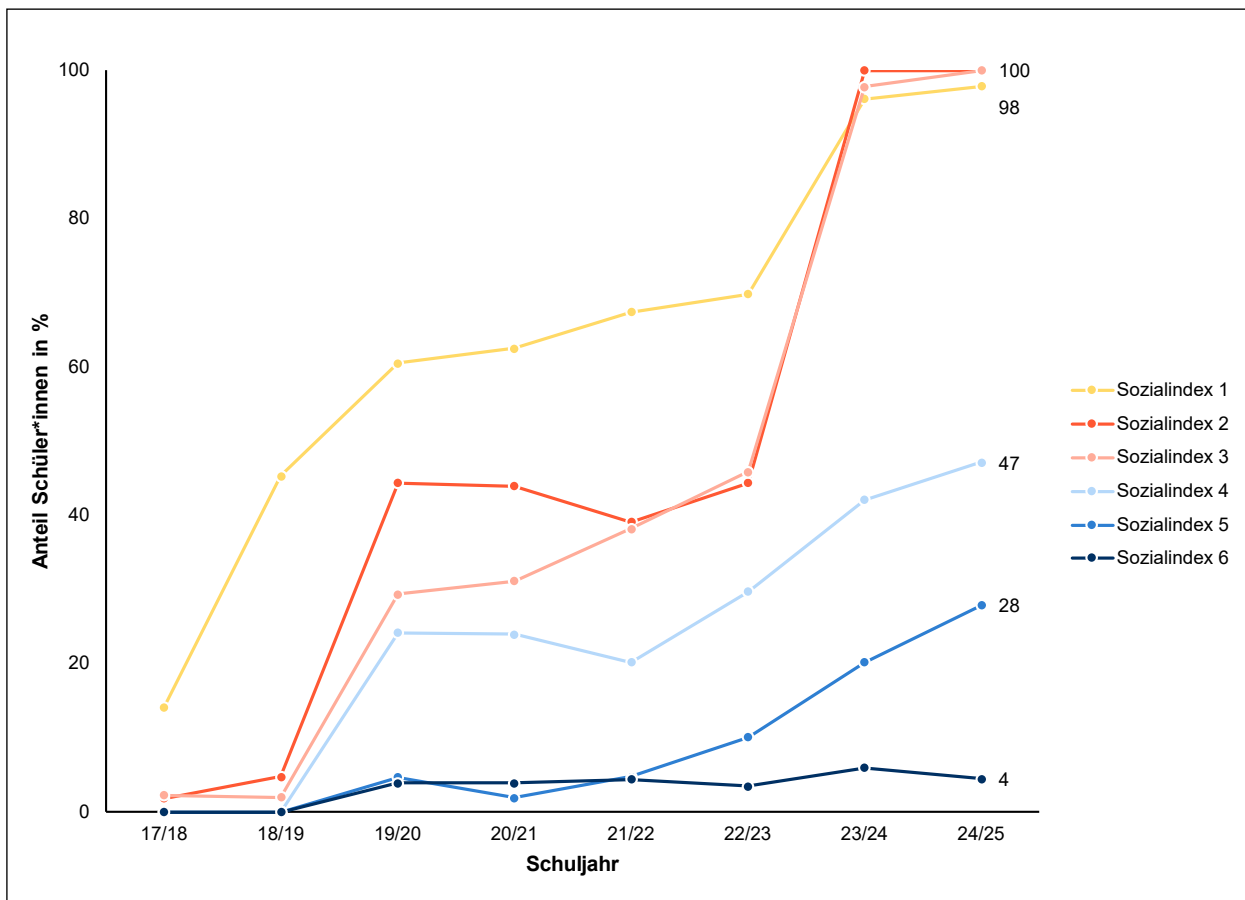
ERLÄUTERUNG: Die relativen Wahrscheinlichkeiten werden in Form von Odds Ratio berichtet. Die Kennzahl beschreibt die Wahrscheinlichkeit für eine Gruppe (z. B. Jungen) im Vergleich zu einer anderen (z. B. Mädchen), einen Sprachförderbedarf zugewiesen zu bekommen. Eine Odds Ratio über 1 bedeutet eine erhöhte Wahrscheinlichkeit. \*\* geben an, dass das Signifikanzniveau  $p \leq 0.01$  ist.

Quelle: Einträge im Schulverwaltungsprogramm 2018, 2019, 2021, 2022 und 2023 (Stichtag Sprachförderung: Ende Januar), BSB; KERMIT 5, Sj. 2018/19, 2019/20, 2021/22, 2022/23 und 2023/24

## Die Hamburger Leseförderstrategie und das BiSS-Lesetraining

Neben den schulgesetzlich verankerten Fördermaßnahmen hat Hamburg eine Reihe von Ansätzen und Programmen zur gezielten Förderung basaler Kompetenzen aufgesetzt. Als besonders erfolgreicher Ansatz hat sich dabei das BiSS-Lesetraining (**B**ildung durch **S**prache und **S**chrift) erwiesen. Die Maßnahme richtete sich zunächst vorrangig an Schüler\*innen an Schulen in sozial herausfordernden Lagen und wurde nach erfolgreicher Erprobung (Gailberger et al., 2021) sukzessive auf weitere Schulen übertragen. Im Zuge dieser schrittweisen Ausweitung entwickelte sich das BiSS-Lesetraining zu einem zentralen Baustein der Hamburger Leseförderstrategie. Seit dem zweiten Halbjahr des Schuljahrs 2023/24 ist das Lesetraining für alle Schulen mit Sozialindex 1, 2 oder 3 verpflichtend. Entsprechend liegt an Schulen mit Sozialindex 1 bis 3 der Anteil an Schüler\*innen mit Teilnahme am Lesetraining aktuell bei 100 Prozent (siehe Abb. 4.6). Darüber hinaus nehmen im Schuljahr 2024/25 fast die Hälfte der Schüler\*innen an Schulen mit Sozialindex 4 und über ein Viertel derjenigen an Schulen mit Sozialindex 5 am Programm teil. Bei Schulen mit Sozialindex 6 liegt die Teilnahme im aktuellen Schuljahr bei 4 Prozent. Zentrales Element des BiSS-Lesetrainings ist ein an mindestens vier Wochentagen durchgeführtes, 20-minütiges Leseband. In diesem wird die Leseflüssigkeit durch verschiedene Lautleseverfahren (z. B. chorisches Lesen, Tandemlesen, Ich-Du-Wir-Würfel, Vorlesetheater, Lesen mit Hörbüchern) gezielt gestärkt. Schüler\*innen sollen so neben der Leseflüssigkeit in ihren Lesekompetenzen und ihrer Lesemotivation gefördert werden. Ebenso soll durch BiSS ein positiver Zugang zum Lesen systematisch unterstützt werden. Zur systematischen Erfassung der Lernfortschritte ist die Lernverlaufsdiagnostik ein verbindlicher Bestandteil des Trainings. Und das Training zeigt Erfolge: Die Schulen berichten nicht nur von einer hohen Akzeptanz und Machbarkeit des Trainings, sondern es zeigt sich auch eine signifikante Steigerung der Leseflüssigkeit im Verlauf der Primarstufe. Der vermutete Wirkzusammenhang zwischen Leseflüssigkeit und Leseverstehen kann dabei nachgewiesen werden (Wolters & Pohlmann, 2024; Wolters et al., in Druck).

**ABB. 4.6:** Anteil der Viertklässler\*innen an Schulen mit BiSS-Lesetraining nach Sozialindex der Schule in den Schuljahren 2017/18 bis 2024/25



Quelle: Evaluation des BiSS-Lesetrainings, BSB

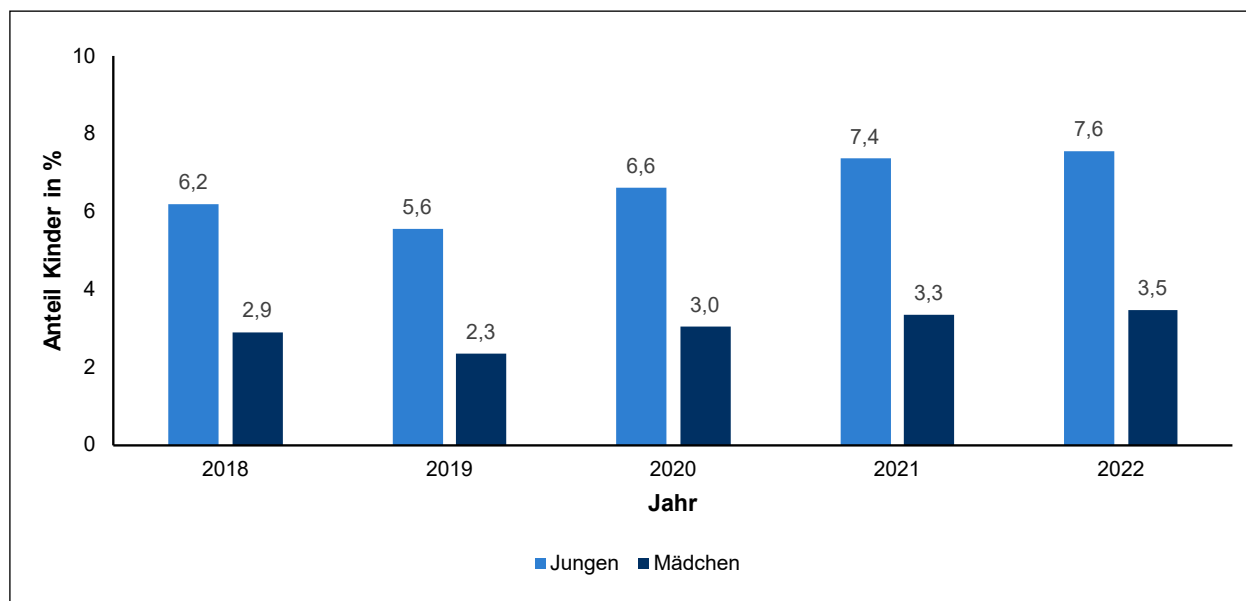
## 5. Bildungsungleichheiten

Dieses Kapitel beleuchtet Bildungsungleichheiten im Elementar- und Primarbereich. Auf Basis der Daten der Viereinhalbjährigen-Vorstellung werden Unterschiede in den Lernausgangslagen in Abhängigkeit von sozio-demografischen Merkmalen und der Bildungsbeteiligung dargestellt. Danach folgen Analysen zu Kompetenzunterschieden im Verlauf der Grundschulzeit (gemessen mit KERMIT) sowie Ungleichheiten im Förderbedarf. Die Befunde belegen ein weiteres Mal, dass die Bildungschancen von Anfang an nicht gleich verteilt sind, sondern erhebliche Disparitäten bestehen.

### **Unterschiede bei sozio-emotionalen Kompetenzen nach Geschlecht**

Im Rahmen der Viereinhalbjährigen-Vorstellung werden neben sprachlichen und mathematischen Kompetenzen auch überfachliche Kompetenzen in verschiedenen Dimensionen erfasst (Heckt & Pohlmann 2023). Hierzu zählen soziale Kompetenzen und Selbstkompetenzen, die im Folgenden unter dem Sammelbegriff der sozio-emotionalen Kompetenzen zusammengeführt werden. Der Anteil an Kindern mit gering ausgeprägten sozio-emotionalen Kompetenzen schwankt über die Jahre zwischen 4 und 6 Prozent. Innerhalb dieser Gruppe zeigen sich konsistente und deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede: Der Anteil der Jungen mit schwach ausgeprägten sozio-emotionalen Kompetenzen ist in jedem Erhebungsjahr mehr als doppelt so hoch wie der Anteil der Mädchen (siehe Abb. 5.1). Bei 3,5 Prozent der Mädchen wurden im Erhebungsjahr 2022 gering ausgeprägte sozio-emotionale Kompetenzen festgestellt. Bei den Jungen betrug dieser Anteil 7,6 Prozent. Dieses Muster weist auf strukturelle Unterschiede in der frühkindlichen Entwicklung hin, die auch auf geschlechterspezifische Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen in der frühen Kindheit zurückzuführen sind. Die Ergebnisse unterstreichen insofern die Relevanz geschlechtersensibler Ansätze in der frühpädagogischen Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen.

**ABB. 5.1:** Anteil der Kinder mit gering ausgeprägten sozio-emotionalen Kompetenzen nach Geschlecht



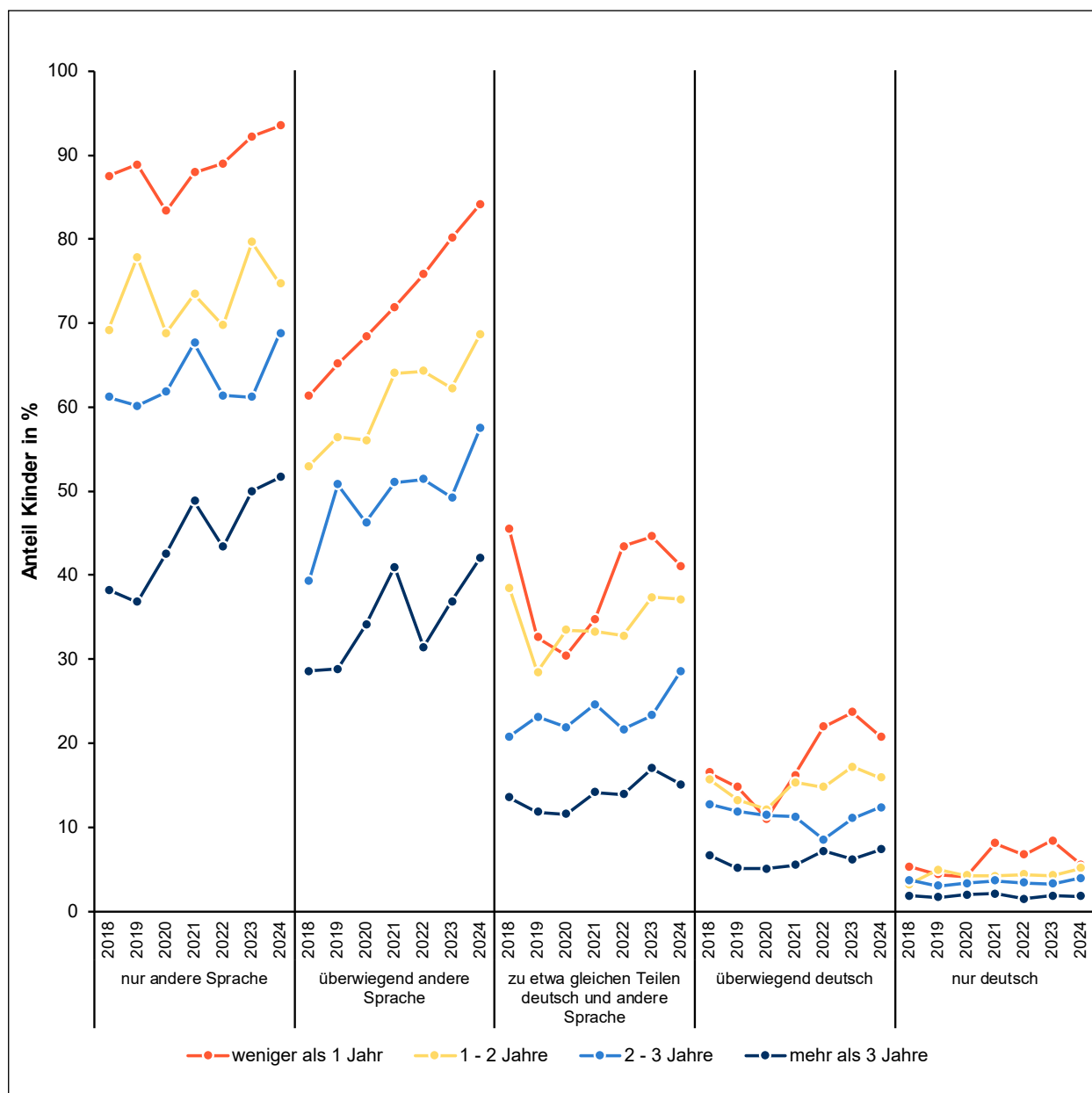
ERLÄUTERUNG: Aufgrund kategorialer Anpassungen im Erhebungsbogen kann diese Zeitreihe nicht über 2022 hinaus fortgeführt werden.

Quelle: Viereinhalbjährigen-Vorstellung

### **Unterschiede beim Sprachförderbedarf nach Dauer des Kita-Besuchs und Familiensprache**

Bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung werden sozio-demografische Angaben der Kinder erhoben und deren Sprachstand ermittelt (siehe auch Kap. 2). Die Auswertung zeigt große Disparitäten in der Ausprägung des Sprachförderbedarfs in Abhängigkeit von der zu Hause gesprochenen Sprache und der Dauer des Kita-Besuchs (siehe Abb. 5.2).

**ABB. 5.2:** Anteil der Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf nach Familiensprache und Kita-Besuchsdauer



Quelle: Viereinhalbjährigen-Vorstellung

Dabei wird deutlich: Ein längerer Kita-Besuch wirkt sich protektiv auf den Sprachförderbedarf der Kinder aus – insbesondere bei jenen, die zu Hause nicht Deutsch sprechen. Im Jahr 2024 hatten über 90 Prozent der Kinder, die zu Hause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen und weniger als ein Jahr eine Kita besucht hatten, einen ausgeprägten Sprachförderbedarf. Bei Kindern mit nicht deutscher Familiensprache und mehr als drei Jahren Kitabesuch waren es etwas über 50 Prozent. Auch Kinder, die in ihren Familien überwiegend eine andere Sprache als Deutsch sprechen, und Kinder, die in ihren Familien Deutsch und eine andere Sprache etwa gleich häufig

sprechen, profitieren in ihrer sprachlichen Entwicklung von einem längeren Kita-Besuch. Kinder aus ausschließlich oder vorwiegend deutschsprachigen Familien haben erwartungsgemäß insgesamt ein deutlich geringeres Risiko für einen Förderbedarf in der deutschen Sprache. Dennoch zeigt sich auch bei ihnen ein positiver Effekt eines längeren Kita-Besuchs: Während 2024 unter denjenigen Kindern, die zu Hause nur Deutsch sprechen und die Kita weniger als ein Jahr besucht hatten, etwa 6 Prozent einen Förderbedarf aufwiesen, lag dieser Anteil bei den Kindern mit ausschließlich deutscher Familiensprache und über drei Jahren Kita-Besuchsdauer bei unter 2 Prozent.

### **Entwicklung der Disparitäten beim Sprachförderbedarf im Verlauf der Grundschulzeit**

Nach der systematischen Sprachstandserfassung im Rahmen der Viereinhalb-jährigen-Vorstellung zur Zuweisung vorschulischer Sprachförderung wird auch jährlich in den weiteren Klassenstufen ermittelt, ob eine Sprachförderung erfolgen soll. In der Grundschule wird die Zuweisung zur Sprachförderung über individualdiagnostische Verfahren zur Erfassung von deutschen Sprachkompetenzen (z. B. SCHNABEL-Test) entschieden. Kinder, deren Ergebnisse unterhalb eines festgelegten Grenzwerts liegen, erhalten eine Sprachförderung zusätzlich zum Unterricht (additiv). In Ausnahmefällen können Schulen auch einen Sprachförderbedarf zuweisen, wenn der Wert nicht unterschritten wird.

Im Folgenden wird untersucht, wie hoch der Anteil an Sprachförderbedarf bei Kindern mit ausschließlich oder überwiegend deutscher Familiensprache im Vergleich zu Kindern mit ausschließlich oder überwiegend nicht deutscher Familiensprache ist. Dazu wurden fünf Kohorten zusammengefasst, die zwischen 2016/17 und 2020/21 eingeschult wurden. Alle Kohorten waren in unterschiedlicher Form von Corona-Lockdowns betroffen (siehe Abb. 3.1). Die Angaben zur Familiensprache wurde aus der Viereinhalbjährigen-Vorstellung verwendet und die Kinder auf dieser Grundlage in zwei Gruppen aufgeteilt – nur und überwiegend deutsch vs. nur und überwiegend eine andere Sprache.<sup>6</sup> Weitere Einflussfaktoren auf den Sprachförderbedarf, wie die soziale Lage des Wohngebiets (gemäß Statusindex aus dem Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung) sowie das Geschlecht der Kinder, wurden berücksichtigt, um den eigenständigen Effekt der Familiensprache klarer sichtbar zu machen. Die in [Abbildung 5.3](#) dargestellten Effekte zeigen, wie viel wahrscheinlicher es für ein Kind mit (überwiegend) nicht deutscher Familiensprache ist, Sprachförderung zu erhalten, verglichen mit einem Kind mit (überwiegend) deutscher Familiensprache, das in einem ähnlichen sozialen Umfeld lebt und das gleiche Geschlecht hat.

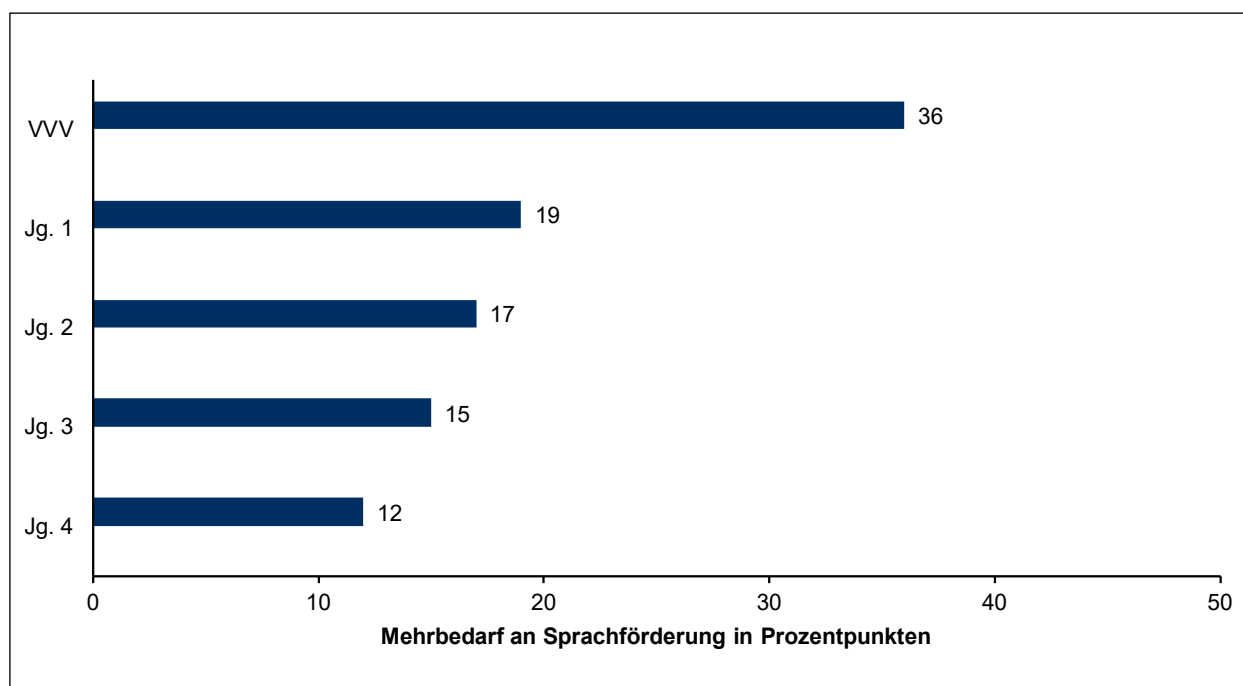
---

6 Die Kategorie „zu etwa gleichen Teilen Deutsch und andere Sprache“ wird erst seit 2018 erfasst und hier daher nicht dargestellt.

Bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung der untersuchten Kohorten wird bei durchschnittlich 5 Prozent der Kinder mit (überwiegend) deutscher Familiensprache ein Sprachförderbedarf festgestellt. Bei Kindern mit (überwiegend) nicht deutscher Familiensprache liegt der Anteil um 36 Prozentpunkte höher, bei 41 Prozent. Während der Grundschulzeit reduziert sich dieser Effekt kontinuierlich: von 19 Prozentpunkten Differenz in der ersten Klasse auf 12 Prozentpunkte Differenz in der vierten Klasse. Daraus lässt sich ableiten, dass die schulischen Fördermaßnahmen dazu beitragen, sprachliche Unterschiede im Deutschen zwischen den beiden betrachteten Gruppen über die Grundschuljahre zu verringern. Trotzdem bleibt der Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf in der Gruppe der Kinder mit (überwiegend) nicht deutscher Familiensprache bis zur vierten Klasse deutlich erhöht.

Es greift jedoch zu kurz, den Sprachförderbedarf allein mit der Familiensprache zu erklären – das soziale Umfeld spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. Auch bei Kindern mit (überwiegend) deutscher Familiensprache zeigen sich je nach sozialem Umfeld deutliche Unterschiede: Bei Kindern, die in sozial stark benachteiligten Wohngebieten (sehr niedriger Status gemäß Statusindex aus dem Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung) aufwachsen, lag der Anteil mit Sprachförderbedarf in den letzten Jahren durchschnittlich bei rund 24 Prozent, in sozial privilegierten Wohnlagen (hoher Status gemäß Statusindex aus dem Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung) hingegen nur bei 3 Prozent.

**ABB. 5.3:** Mehrbedarf an Sprachförderung von Kindern mit (überwiegend) nicht deutscher Familiensprache gegenüber Kindern mit (überwiegend) deutscher Familiensprache



Quelle: Datenverknüpfung der Viereinhalbjährigen-Vorstellung und Schulstatistik

### Unterschiede bei der Lesekompetenz nach Familiensprache

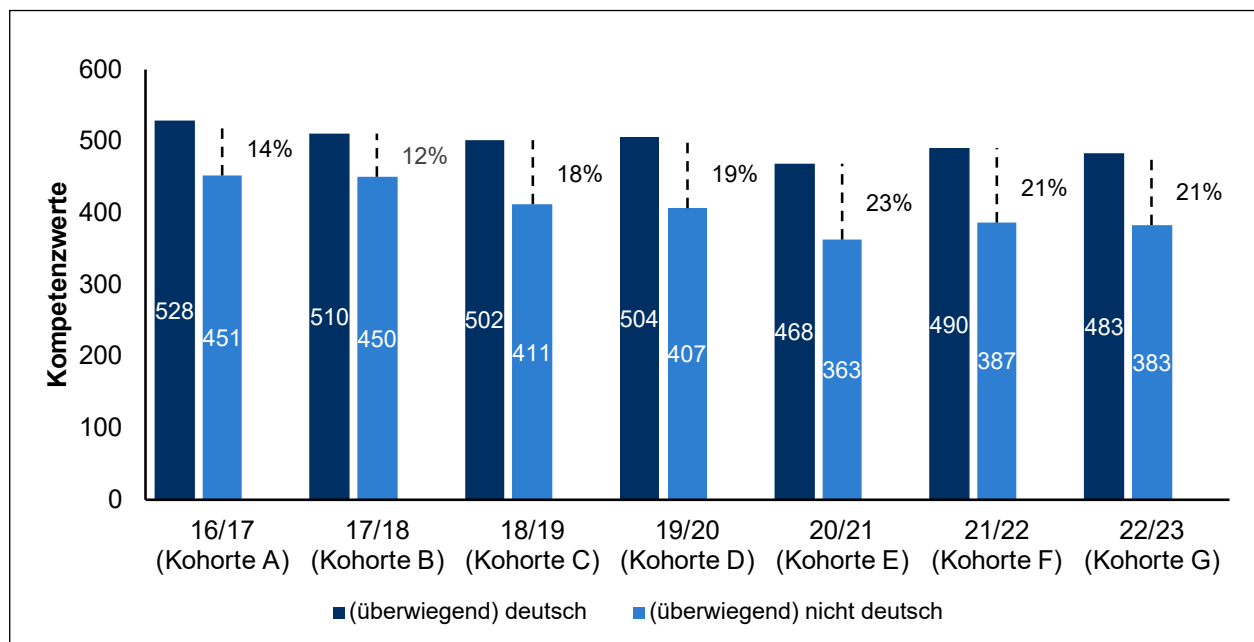
Nachdem die Disparitäten mit Blick auf den Sprachförderbedarf analysiert wurden, wird überprüft, ob sich vergleichbare Ergebnisse auch für die Lesekompetenz zeigen. Dazu werden die Ergebnisse in Deutsch-Lesen bei KERMIT 3 und KERMIT 5 aus den Schuljahren 2016/17 bis 2023/24 ausgewertet. Die Kompetenzdaten aus KERMIT werden mit den Angaben zur Familiensprache aus der Viereinhalbjährigen-Vorstellung verknüpft.<sup>7</sup> So kann untersucht werden, wie sich die Kompetenzen von Schüler\*innen unterscheiden, die zum Zeitpunkt der Einschulung (überwiegend) nicht Deutsch als Familiensprache sprechen und wie sich diese Unterschiede zwischen Jahrgang 3 und 5 verändern. Gleichzeitig werden die Ergebnisse im Zeitverlauf über die unterschiedlichen Kohorten hinweg untersucht. Die dargestellten Werte spiegeln die mittlere erreichte Punktzahl der Schüler\*innen in Deutsch-Lesen wider. Ein Unterschied von 30 Punkten zwischen verschiedenen Gruppen gilt bereits als bedeutsam. Pro Kohorte liegt der Anteil an Schüler\*innen mit (überwiegend) nicht deutscher Familiensprache bei circa 20 bis 25 Prozent.

<sup>7</sup> Die Datenverknüpfung wurde unter Wahrung datenschutzrechtlicher Regelungen nach §98a HmbSG durch die Vertrauensstelle durchgeführt (vgl. Brändle & Pläschke 2024).

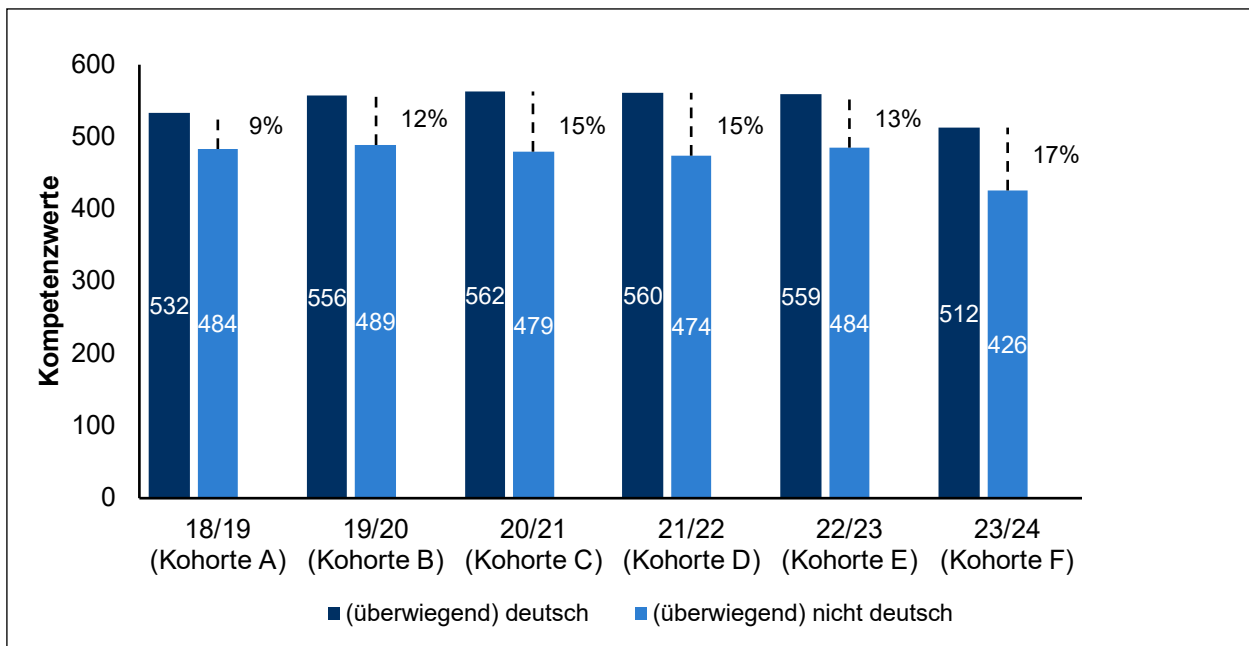
In KERMIT 3 (siehe Abb. 5.4) haben sich die Unterschiede zwischen den Gruppen über die Jahre hinweg vergrößert. Die Differenz betrug in den ersten der betrachteten Schuljahre noch 60 bis 70 Punkte und in den letzten Jahren etwa 100 Punkte. Schüler\*innen mit (überwiegend) nicht deutscher Familiensprache hatten im Schuljahr 2016/17 einen Lesewert, der im Mittel um 14 Prozent geringer ausfällt als der Lesewert der Schüler\*innen mit (überwiegend) deutscher Familiensprache. Ab Schuljahr 2020/21 beträgt die Differenz im Lesewert mehr als 20 Prozent. Der Leistungsabfall und die Vergrößerung der Disparitäten ab 2020/21 kann eventuell mit den erschwerten Lernbedingungen zu Zeiten der Corona-Pandemie in Zusammenhang stehen. Eine Übersicht darüber, welche Jahrgänge in welchen Jahrgangsstufen von Corona-Lockdowns betroffen waren, ist in Kapitel 3 zu finden (siehe Abb. 3.1).

Die Differenzen zwischen Schüler\*innen mit (überwiegend) deutscher beziehungsweise nicht deutscher Familiensprache ist in Jahrgang 5 in allen Kohorten etwas geringer als in Jahrgang 3 (siehe Abb. 5.5). Für alle Messzeitpunkte beträgt die prozentuale Differenz zwischen beiden Gruppen weniger als 20 Prozent. Die Ergebnisse legen nahe, dass sich die Bildungsungleichheiten zwischen Kindern mit (überwiegend) deutscher und (überwiegend) nicht deutscher Familiensprache während der Grundschulzeit nicht verstärken, sondern etwas verringern.

**ABB. 5.4:** Mittlere Kompetenzwerte in Deutsch-Lesen bei KERMIT 3 nach Familiensprache



Quelle: Datenverknüpfung der Viereinhalbjährigen-Vorstellung und KERMIT

**ABB. 5.5:** Mittlere Kompetenzwerte in Deutsch-Lesen bei KERMIT 5 nach Familiensprache

Quelle: Datenverknüpfung der Viereinhalbjährigen-Vorstellung und KERMIT

## 6. Zusammenfassung und Fazit

Das vorliegende Themenheft beschäftigt sich mit den Lernausgangslagen und Lernentwicklungen von Hamburger Grundschulkindern. Es stellt dar, mit welchen unterschiedlichen Voraussetzungen und Förderbedarfen Kinder in die Grundschule eintreten, welche Lernverläufe sie nehmen und welche Kompetenzstände sie am Ende der Grundschulzeit erreichen.

### **Ausgangsbedingungen von Erstklässler\*innen**

Der Blick auf die Ausgangslagen der Schulanfänger\*innen macht die kulturelle und sprachliche Vielfalt deutlich, die sich in den letzten Jahren noch vergrößert hat. So weist inzwischen mehr als die Hälfte der Kinder einen Migrationshintergrund auf und über ein Drittel spricht zu Hause überwiegend eine andere Sprache als Deutsch. Angesichts dieser Entwicklungen ist es nicht verwunderlich, dass auch der Anteil an Kindern mit ausgeprägtem Förderbedarf in der Unterrichtssprache Deutsch in den letzten Jahren stetig zugenommen hat. Dieser Anstieg im Sprachförderbedarf ist vor allem bei der Viereinhalbjährigen-Vorstellung festzustellen, und insbesondere bei den Kindern, die nur kurze Zeit eine Kita besucht haben. Wie für Großstädte typisch, zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Schulen und Regionen in Abhängigkeit der sozialen Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft. Auch wenn Hamburg mit der sozialindexbasierten Ressourcenzuweisung die Schulen in strukturell benachteiligten Gebieten besonders unterstützt, bleiben erhebliche Herausforderungen für diese Schulen und Einzugsgebiete bestehen.

### **Kompetenzstände und -entwicklungen**

Die Ergebnisse der Viereinhalbjährigen-Vorstellung weisen darauf hin, dass die Ausgangslagen heterogener und herausfordernder geworden sind. Entsprechend sind auch die Ergebnisse der KERMIT-Erhebungen insbesondere im Bereich Deutsch-Lesen in den vergangenen Jahren schwächer geworden. Hinzu kommen die Auswirkungen der Pandemie, die die Entwicklungen der Kinder beeinträchtigt haben. Trotz intensiver Bemühungen und ergänzender Lernangebote erreichen viele Kinder am Ende der Grundschulzeit nicht die Mindeststandards. Die Verlaufsdaten zeigen, dass schon sehr frühzeitig erkennbar ist, welche Kinder ein besonders hohes Risiko haben, die Anforderungen für den erfolgreichen Übergang in die weiterführende Schule nicht zu erfüllen.

### **Förderung von Schüler\*innen**

Die KERMIT-Daten machen aber auch deutlich, dass ein erheblicher Teil von Schüler\*innen erfolgreiche Lernverläufe aufweist und im Laufe der Grundschulzeit sukzessive die Mindest- und Regelstandards erreicht. Dafür sorgen neben dem Unterricht zusätzliche Förderungen und Lerngelegenheiten. Dazu zählen insbesondere die schulgesetzlich verankerten Maßnahmen der additiven Sprachförderung, Lernförderung und sonderpädagogischen Förderung sowie gezielte Programme zur Stärkung basaler Kompetenzen. Der Anspruch der diagnosebasierten Förderung kann dabei weitestgehend erfüllt werden. So zeigen die Daten, dass die Zuweisung der Förderungen im Wesentlichen kompetenzbasiert erfolgt und die Schüler\*innen erreicht werden, die besonderen Förderbedarf haben. Trotzdem werden auch hier Unschärfen und Verzerrungen bei der Zuweisung sichtbar. Vor allem bleibt das Problem, dass Schulen mit einem hohen Anteil förderbedürftiger Kinder nicht alle in ausreichendem Maße fördern können. Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass Jungen bei gleichen Kompetenzen eher ein Sprachförderbedarf zugeschrieben wird als Mädchen. Möglicherweise zeigen Jungen ihre Leistungen nicht in gleicher Weise wie Mädchen oder Lehrkräfte trauen ihnen weniger zu, sich eigenständig zu motivieren und effektiv zu lernen. Umgekehrt erhalten Mädchen gegebenenfalls nicht die erforderliche Förderung, weil der Bedarf bei ihnen nicht erkannt wird. Wie wirksam systematische Förderansätze für Jungen und Mädchen sein können, zeigt das Beispiel des BiSS-Lesetrainings. Mit Hilfe regelmäßiger Leseinheiten können nachweislich die Leseflüssigkeit und darüber hinaus das Leseverstehen verbessert werden.

### **Bildungsungleichheiten**

Trotz aller Bemühungen und bildungspolitischer Maßnahmen sind die Bildungsungleichheiten nach wie vor sehr hoch. Die Daten aus der Viereinhalbjährigen-Vorstellung zeigen das Ausmaß der Disparitäten bereits vor Schuleintritt. Die familiär bedingten Ungleichheiten werden noch dadurch verstärkt, dass Kinder mit ungünstigen Ausgangslagen seltener und kürzer die Kita besuchen. Die herkunftsbezogenen Disparitäten werden auch regelmäßig in den KERMIT-Erhebungen sichtbar, werden aber im Laufe der Grundschulzeit geringer. Kita und Schule scheinen demnach dazu beizutragen, dass die benachteiligten Kinder ihre Lernrückstände ein wenig aufholen können, wenn auch noch längst nicht in hinreichendem Maße. Neben den deutlichen Bildungsungleichheiten in Abhängigkeit vom sprachlichen und sozio-ökonomischen Hintergrund der Kinder treten auch Unterschiede nach Geschlecht zutage, die sich in geringerer Weise bei fachlichen Kompetenzen, vor allem aber bei überfachlichen Kompetenzen finden. So wird Jungen häufiger Förderbedarf im Bereich sozio-emotionaler Kompetenzen attestiert.

## Fazit

Aus den Befunden geht deutlich hervor, wie wichtig frühzeitige Diagnostik und Förderung sind. Die regelhaften Kompetenzmessungen, auch bereits die erste Einschätzung im Rahmen der Viereinhalbjährigen-Vorstellung, lassen Prognosen über die weitere Lernentwicklung zu. Diese diagnostischen Informationen gilt es zu nutzen, um systematisch, gezielt und frühzeitig zu fördern.

Mit der Viereinhalbjähriger-Vorstellung und den KERMIT-Erhebungen hat Hamburg ein gutes Diagnostik-System etabliert. Ergänzend dazu sollten auch niedrigschwellige Verfahren zur Lernverlaufsdiagnostik eingesetzt werden, wie Tests zur Erfassung der Leseflüssigkeit oder der Rechenfertigkeiten: Zum einen, um Lernverläufe engmaschig begleiten und adaptiv unterstützen zu können, und zum anderen, um Lernerfolge sichtbar zu machen und Schüler\*innen in ihrem selbstregulierten Lernen zu fördern. Voraussetzungen dafür sind regelmäßiges Feedback und die aktive Einbindung der Lernenden.

Fördermaßnahmen bieten zusätzliche Lerngelegenheiten, um Kompetenzen zu erwerben und auszubauen. Die Daten zeigen, dass eine große Anzahl an Schüler\*innen von diesen Angeboten profitiert und – trotz schwacher Ausgangslagen – die Bildungsstandards im Verlauf der Grundschulzeit sukzessive erreichen kann. Bei den Förderungen stellt sich jedoch nach wie vor die Frage, wie eine möglichst effektive Ausgestaltung der Förderung aussieht und wie Personal dafür qualifiziert werden kann. Neben den zusätzlichen Förderungen erweisen sich gezielte Programme wie das BiSS-Lesetraining als wirksam, die es in den Schulalltag zu integrieren gilt, ohne die leistungstärkeren Schüler\*innen aus dem Blick zu verlieren.

Auch wenn erfreulich ist, dass Schule und Unterricht die immensen Bildungsungleichheiten bei Schuleintritt ein wenig zu reduzieren vermögen, sind die Disparitäten immer noch alarmierend groß. Dabei sind nicht nur die Unterschiede in Abhängigkeit vom sprachlichen Hintergrund der Kinder zu berücksichtigen, sondern auch andere Unterschiede in den Lernvoraussetzungen und Kontextbedingungen, die Einfluss auf den Lernverlauf nehmen. Zu bedenken ist dabei auch, dass häufig ungünstige Bedingungen kumulieren, wie beispielsweise bei Kindern mit Fluchthintergrund, die in sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen mit geringer Bildungsbeteiligung aufwachsen.

Als Erfolgsfaktoren werden immer wieder die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung und das systematische Bildungsmonitoring genannt. Die in Hamburg etablierte Kultur des Hinschauens trägt auf verschiedenen Ebenen dazu bei, daten- und evidenzbasiert zu steuern und neu aufgelegte Programme und Maßnahmen regelmäßig auf ihre Umsetzbarkeit und Wirksamkeit hin zu überprüfen. Mit vielen Konzepten scheint Hamburg auf einem

guten Weg, der derzeit gerade auch mit dem Startchancen-Programm besritten wird und konsequent weiter gegangen werden muss. Nur in einem kohärenten System mit all den Ansätzen, Angeboten und Instrumenten und unter Beteiligung aller Akteure kann es gelingen, mehr Kinder zum Erreichen der Bildungsstandards zu führen und so ihre Bildungschancen nachhaltig zu verbessern.

## Verwendete Literatur

- Behörde für Schule und Berufsbildung (2021). Das Hamburger Sprachförderkonzept – Bilanz und Ausblick. <https://www.hamburg.de/steigerung-der-bildungschancen/14243828/sprachbildung-und-sprachfoerderung>
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375–385. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Brändle, T. & Pläschke, A. (2024). Beyond Matching Rates: Examining the Accuracy of Self-Generated ID Codes. OSF Preprints. <https://doi.org/10.31219/osf.io/k98j6>
- Brandt, H. (2025). Der Hamburger Sozialindex: Ein Instrument für mehr Bildungsgerechtigkeit in einer vielfältigen Stadt. *Hamburg macht Schule – Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte*, 37(3), 42-43. <https://www.hamburg.de/resource/blob/1079512/7eebf3821c-cf271595369f9dde9db6dd/hms-3-2025-data.pdf>
- Gailberger, S., Pohlmann, B., Reichenbach, I., Thonke, F. & Wolters, J. (2021). Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. In S. Gailberger & C. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung* (S. 166–191). Schneider Verlag Hohengehren. <https://doi.org/10.46586/SLLD.189>
- Heckt, M. & Pohlmann, B. (2019). Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2018/19. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Freie und Hansestadt Hamburg (FHH). <https://ifbq.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/803/2024/03/pdf-bericht-viereinhalbjaehrigenvorstellung-schuljahr-2018-2019.pdf>
- Heckt, M. & Pohlmann, B. (2020). Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2019/20. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Freie und Hansestadt Hamburg (FHH). <https://ifbq.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/803/2024/03/pdf-bericht-viereinhalbjaehrigenvorstellung-schuljahr-2019-2020.pdf>
- Heckt, M. & Pohlmann, B. (2021). Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Übersicht der Ergebnisse. Schuljahr 2020/21. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Freie und Hansestadt Hamburg (FHH). <https://ifbq.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/803/2024/03/pdf-bericht-viereinhalbjaehrigenvorstellung-schuljahr-2020-2021.pdf>

- Heckt, M. & Pohlmann, B. (2022). Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Übersicht der Ergebnisse. Schuljahr 2021/22. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Freie und Hansestadt Hamburg (FHH). <https://ifbq.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/803/2024/03/pdf-bericht-viereinhalbjahren-vorstellung-schuljahr-2021-2022.pdf>
- Heckt, M. & Pohlmann, B. (2023). Zentrale Ergebnisse. Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger. Schuljahr 2022/23. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Freie und Hansestadt Hamburg (FHH). <https://ifbq.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/803/2024/03/pdf-bericht-4-5-22-23.pdf>
- Hoffmann, Y. (2024). Sprach- und Lernfördermonitoring. Ergebnisse für die Schuljahre 2019/20 bis 2021/22. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Freie und Hansestadt Hamburg (FHH). <https://ifbq.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/803/2024/03/pdf-bericht-sprach-und-lernfoerdermon-2019-22.pdf>
- Lehmann, R.H. & Peek, R. (1997). Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996 [unveröffentlichter Forschungsbericht].
- Lücken, M., Thonke, F., Pohlmann, B., Hofmann, H., Golecki, R., Rosendahl, J., Benzing, M., & Poerschke, J. (2014). KERMIT – Kompetenzen ermitteln. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 13) (S. 127–154). Waxmann.
- Pohlmann, B., Hoffmann, Y. (2024). Das Hamburger Sprachfördermonitoring als Instrument zur Steuerung. In N. Jude & A. Albers (Hrsg.), Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven (S. 278–291). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-7843-5>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. & Lindner, M. A. (2022). Long-Term Consequences of Repeated School Closures During the COVID-19 Pandemic for Reading and Mathematics Competencies. *Frontiers in Education*, 13, 1–13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.867316>
- Schulte, K., Lücken, M., Warnt, M. & Hartig, J. (2023). Die Neuauflage des Sozialindex für Hamburger Schulen auf amtlicher Basis. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115(4), 384–397. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.08>
- Stanat, P., Pant, H. A., Richter, D. & Böhme, K. (Hrsg.) (2012). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. Waxmann.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, S., Sachse, K., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.) (2022). IQB-Bildungstrend 2021 Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann.
- Wolters, J. & Pohlmann, B. (2024). BiSS-Lesetraining. Evaluationsergebnisse. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), Freie und Hansestadt Hamburg (FHH). [https://ifbq.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/803/2024/04/BiSS-Lesetraining\\_Ergebnisbericht\\_24-04-17](https://ifbq.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/803/2024/04/BiSS-Lesetraining_Ergebnisbericht_24-04-17)
- Wolters, J., Pohlmann, B. & Vaccaro, E. (im Druck). Systematische Leseförderung: Der Hamburger Weg. In S. Gailberger & A. Schilcher (Hrsg.), Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung. Schneider Verlag Hohengehren. <https://doi.org/10.46586/SLLD.189>

## Abkürzungsverzeichnis

|          |   |
|----------|---|
| BSB      | Behörde für Schule und Berufsbildung  |
| BSFB     | Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung   |
| BiSS     | Bildung durch Sprache und Schrift   |
| Hj.      | Halbjahr  |
| HmbSG    | Hamburgisches Schulgesetz   |
| IfBQ     | Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung  |
| IQB      | Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen  |
| KERMIT   | Kompetenzen ermitteln   |
| KMK      | Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik<br>Deutschland                            |
| LSE      | Sonderpädagogische Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und<br>„emotionale und soziale Entwicklung“ |
| MS       | Mindeststandard   |
| RS       | Regelstandard   |
| SCHNABEL | Schreiben (ist das Ergebnis von) nachdenken, anwenden, behalten,<br>erfolgreich lernen                |
| Sj.      | Schuljahr   |
| VERA     | Vergleichsarbeiten  |
| VSK      | Vorschulklasse  |
| VVV      | Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger   |

