



19

HANSE – Hamburger Schriften zur
Qualität im Bildungswesen

Behörde für Schule
und Berufsbildung (Hrsg.)

Bildungsbericht Hamburg 2023

WAXMANN

HANSE
Hamburger Schriften zur Qualität
im Bildungswesen

herausgegeben von
Martina Diedrich und Knut Schwippert

Band 19

Behörde für Schule und Berufsbildung
(Hrsg.)

Bildungsbericht Hamburg 2023



Waxmann 2023
Münster • New York

Bildungsbericht Hamburg 2023

Beteiligte Institutionen

Behörde für Schule und Berufsbildung
Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration



Autorinnen und Autoren

Dr. Andrea Albers (Kapitel 9), Liv Bürk (Kapitel 2, 6), Dr. Martina Diedrich (Die wichtigsten Befunde),
Dr. Maja von Eimen (Kapitel 4, 7, 11), Anna-Lena Girelli (Kapitel 9), Dr. Claudia Hildenbrand (Kapitel 11),
Yvonne Hoffmann (Kapitel 4, 6), Dr. Marianna Jartó (Kapitel 10), Dr. Maria Krieg (Kapitel 9),
Dr. Markus Lücken (Kapitel 10), Christian Möller (Kapitel 3), Annemarie Pläschke (Kapitel 1, 6),
Dr. Marnie Schlüter (Kapitel 1, 5, 8, 11), Dr. Jenny Tränkmann (Kapitel 1)

Weitere Beteiligte

Khalil Ahmed, Sören Arlt, Marie-Therese Bauer, Stefan Beth, Hanneke Bohls, Susanne Danke, Dr. Regina Fertmann,
Dirk Flegel, Dr. Cortina Gentner, Dr. Oliver Gersch, Dr. Christian Gäckle, Dr. Meike Heckt, Martina Hirsch,
Christine Holzhausen, Dr. Angela Homfeld, Jan Jacobi, Andreas Kaiser (BSW), Sabine Manikowsky, Christian Menz,
Dr. Lars Neuwerth, Dr. Arne Offermanns, Dr. Sibylle Reichmann, Yvonne Scharfenberg, Andre Schümann,
Brigitte Schulz, Dr. Johanna Tewes, Andreas Thielk, Christiane Waldeck, Maik Wantikow, Kai Werder, Inga Wischke,
Dr. Markus Zeller

Gestaltung der Karten

Kartego, Henning Wienbeck, Büro für Daten, Karten, Analysen

Gesamtkoordination

Dr. Marnie Schlüter

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 1864-2225

Print-ISBN 978-3-8309-4799-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-9799-3

<https://doi.org/10.31244/9783830997993>

Waxmann Verlag GmbH, 2023

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: © freebreath – Adobestock

Foto S. 6: © Michael Zapf

Satz: Roger Stoddart, Münster



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA 4.0. Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Grußwort

Liebe Leserinnen und Leser,

drei Jahre sind seit dem letzten Bildungsbericht vergangen. Drei Jahre, in denen das Hamburger Bildungswesen in ganz besonderem Maße von zwei Weltereignissen geprägt und gefordert worden ist: der Corona-Pandemie und dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine. Der Bildungsbericht 2023 ist der erste Hamburger Bildungsbericht, der in der Lage ist, diese beiden Ereignisse und ihre Auswirkungen auf das Hamburger Bildungssystem zu erfassen.

So nimmt er differenziert die Corona-Pandemie und die zu dieser Zeit ergriffenen Schutz- und Hygienemaßnahmen in den Blick und bietet damit erstmals eine systematische Perspektive auf die Maßnahmen und ihre Auswirkungen auf das Bildungswesen insgesamt sowie die Kinder und Jugendlichen im Besonderen. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der umfassenden Unterstützungsmaßnahmen der Schulbehörde, sowohl zum Aufholen von Lernrückständen als auch zur psychosozialen Unterstützung. Ich freue mich daher sehr, dass wir diese so erfolgreichen Maßnahmen verstetigen konnten und den Schülerinnen und Schülern weiterhin zusätzlichen Rückenwind geben können.

Fast parallel zum Abklingen der Corona-Pandemie begann Russland den brutalen Angriffskrieg gegen die Ukraine. Bis zum April dieses Jahres wurden 46.000 Schutzsuchende aus der Ukraine in Hamburg registriert, darunter rund 8.000 Kinder und Jugendliche, die von den Hamburger Schulen schnell und unbürokratisch aufgenommen worden sind.

Die ukrainischen Schülerinnen und Schüler treffen dabei auf ein ohnehin wachsendes Schulsystem. So stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler zum aktuellen Schuljahr um rund 10.000 im Vergleich zum vorangegangenen Schuljahr und erreicht damit einen neuen Rekordwert. Dass es uns dennoch gelingt, die Klassengrößen klein zu halten und zugleich neue Schulen zu bauen und bestehende Schulen zu modernisieren und lebenswerter zu gestalten, ist auch unserem ambitionierten Schulbauprogramm zu verdanken. Rund 400 Millionen Euro investieren wir jedes Jahr in den Schulbau. Insgesamt sieht der Schulentwicklungsplan 2019 44 Schulneugründungen sowie über 120 Schulerweiterungen, Sanierungen und Modernisierungen vor.

Trotz all dieser besonderen Herausforderungen zeigt sich: Hamburg hat seine Hausaufgaben gemacht. Bildungsvergleichsstudien wie der IQB-Bildungstrend 2021 und die KERMIT-Daten des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung zeigen, dass trotz der Einschränkungen des Schulbetriebs in Folge von Corona und der sich weiter verändernden Schülerschaft die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Hamburg weitestgehend stabil bleiben. Da sich in nahezu allen anderen Bundesländern die Schülerleistungen zum Teil deutlich verschlechtern, verbessert sich Hamburg im Ländervergleich auf den sechsten Platz und hat sich damit in den letzten zehn Jahren so stark verbessert wie kein anderes Bundesland.

Die zahlreichen Maßnahmen der Schulbehörde, etwa das Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige, die umfassende Sprach- und Lernförderung oder auch die konsequente Verstetigung von Programmen wie BiSS (Bildung in Sprache und Schrift) entfalten hier ihre Wirkung und verbessern die Teilhabechancen vieler Schülerinnen und Schüler ganz erheblich. Auch wenn es noch viel zu tun gibt, so kann man doch sagen: Die Richtung stimmt!

Auch die Zahl der Lehrerstellen befindet sich auf einem Rekordhoch. So standen den staatlichen Schulen Hamburgs zum Februar 2023 insgesamt 19.788 Stellen für

Pädagoginnen und Pädagogen zur Verfügung. Neben den steigenden Zuweisungen aufgrund der wachsenden Schülerschaft manifestieren sich hier auch zahlreiche qualitative Verbesserungen, etwa in der Inklusion und der Ganztagsbetreuung. Erfreulich ist zudem, dass die Inklusion weiter voranschreitet. Immer mehr Eltern entscheiden sich dafür, ihre Kinder inklusiv an einer allgemeinen Schule beschulen zu lassen, während die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen sinkt – trotz insgesamt steigender Schülerzahlen.

All diese Entwicklungen stimmen mich zuversichtlich mit Blick auf die Aufgaben, die noch vor uns liegen und von denen ich an dieser Stelle zumindest drei nennen möchte.

Hierzu gehört erstens der vieldiskutierte Fachkräftemangel, und zwar in zweierlei Hinsicht: So ist zu erwarten, dass der daraus resultierende Personalmangel im pädagogischen Bereich in den nächsten Jahren auch in Hamburg stärker durchschlagen wird als bislang. Wir haben daher ein umfassendes Maßnahmenpaket auf den Weg gebracht, um die Auswirkungen für die Schulwelt bestmöglich abzumildern. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Schaffung neuer Ausbildungskapazitäten sowie auf dem Abbau etwaiger Hürden im Quer- und Seiteneinstieg. In Bezug auf den allgemeinen Fachkräftemangel gilt es zudem, die Personen noch stärker in den Blick zu nehmen, denen der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt nicht ohne Weiteres gelingt und die die Schule zum Teil ohne Schulabschluss verlassen. Hierzu sollen das bereits sehr erfolgreiche Übergangssystem von den allgemeinbildenden Schulen in den berufsbildenden Bereich sowie die vielfältigen Angebote der Jugendberufsagentur weiter ausgebaut und gestärkt werden.

Zweitens werden wir den bereits eingeschlagenen Weg zur Förderung der Grundkompetenzen konsequent fortsetzen und diesen noch stärker mit der Förderung der sogenannten Future Skills verschränken, um den Grundstein für erfolgreiche Lernprozesse zu legen und so die Bildungs- und Teilhabechancen insbesondere von Kindern aus herausfordernden Lebenslagen weiter zu verbessern.

Hierzu gehört drittens auch, der sich wandelnden und immer heterogener werdenden Schülerschaft zu begegnen. Mithilfe von modernen Schulgebäuden, qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten und vielfältigen Kooperationen mit schulnahen sozialen Einrichtungen insbesondere in sozial herausfordernden Regionen wollen wir die soziale Durchmischung innerhalb der Stadtteile weiter fördern und Kinder und Jugendliche, die von zu Hause aus wenig Unterstützung erfahren, zusätzlich fördern.

Sie sehen: Vieles haben wir erreicht, Vieles gilt es noch zu erreichen. Der Bildungsbericht ist dabei ein wichtiger Baustein für eine zukunftsgerichtete und evidenzbasierte Bildungssteuerung und ich bin froh und dankbar, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung diese wichtige Aufgabe mit hoher Präzision und fundierter Kenntnis übernehmen. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine anregende Lektüre!



A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ties Rabe'.

Ties Rabe, Senator für Schule und Berufsbildung
der Freien und Hansestadt Hamburg

Inhalt

Die wichtigsten Befunde	9
-------------------------------	---

Rahmenbedingungen von Bildung

1. Das Hamburger Bildungswesen: Kita und Schule vor, in und nach der Pandemie	15
1.1 Frühkindliche Bildung	15
1.2 Allgemeinbildende Schulen	17
1.3 Berufsbildende Schulen	19
1.4 Hamburger Bildungspolitik in der Corona-Pandemie	23
2. Bevölkerung	41
2.1 Bevölkerungsentwicklung	41
2.2 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund	46
2.3 Kinder und Jugendliche, die von Sozialleistungen leben	50
2.4 Bildungsstand der erwachsenen Bevölkerung	56
3. Bildungsausgaben	61
3.1 Bildungsausgaben im Überblick	61
3.2 Ausgaben für Kindertagesbetreuung	69
3.3 Schülerjahreskosten	73
3.4 Schulbau	76
4. Pädagogisches Personal	79
4.1 Stellen für Kitas	79
4.2 Pädagoginnen und Pädagogen in der Kindertagesbetreuung	82
4.3 Ausbildung von Personal für die Kindertagesbetreuung	85
4.4 Stellen für staatliche Schulen	87
4.5 Pädagoginnen und Pädagogen an staatlichen Schulen	95
4.6 Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Vorbereitungsdienst	105

Bildungsangebote und ihre Nutzung

5. Frühkindliche Bildung	109
5.1 Angebote der Kindertagesbetreuung	110
5.2 Nutzung der Kindertagesbetreuung	112
5.3 Entwicklungsauffälligkeiten von Kindern im Einschulungsalter	125

6.	Schulische Bildung	133
6.1	Schulen im Überblick	133
6.2	Schülerschaft im Überblick	137
6.3	Ganztägige Bildung	150
6.4	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	153
6.5	Sprachförderung	164
6.6	Lernförderung	168
6.7	Das Mentoringprogramm „Anschluss“	171
7.	Übergänge im allgemeinbildenden Schulwesen	175
7.1	Übergang in die Sekundarstufe I	175
7.2	Übergang in die Sekundarstufe II	180
7.3	Schulformwechsel	182
7.4	Klassenwiederholungen	189
8.	Berufsbildende Schulen	195
8.1	Schulen im Überblick	196
8.2	Schülerschaft im Überblick	199
8.3	Segment Berufsausbildung	206
8.4	Segment Integration in Ausbildung/Übergangsbereich	208
8.5	Segment Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung	212
8.6	Integrierte Ausbildungsberichterstattung	213
9.	Befunde der Schulinspektion zur Schulqualität	215
9.1	Schulqualität insgesamt	216
9.2	Pädagogische Qualität	218
9.3	Unterrichtsentwicklung	224
9.4	Steuerungshandeln der Schulleitungen	228
9.5	Zufriedenheit der Schulbeteiligten	230
Ergebnisse von Bildungsprozessen		
10.	Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern	233
10.1	Übersicht über die IQB-Bildungstrends und die KERMIT-Erhebungen ..	233
10.2	Kompetenzen am Ende der Grundschulzeit	235
10.3	Kompetenzen in der Sekundarstufe I	241
11.	Schulabschlüsse	251
11.1	Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen	251
11.2	Abschlüsse an berufsbildenden Schulen	261
11.3	Ergebnisse der Abschlussprüfungen	265
	Abkürzungen	275

Die wichtigsten Befunde

Mit dem sechsten Bildungsbericht legt die Behörde für Schule und Berufsbildung erneut eine umfassende Betrachtung des Bildungsgeschehens in Hamburg vor. Von der frühkindlichen Bildung über schulische bis hin zur beruflichen Bildung werden die Voraussetzungen, Prozesse und Erträge vorrangig institutionalisierter Bildung datenbasiert beschrieben und analysiert. Dabei steht der aktuelle Bildungsbericht unter dem Vorzeichen, dass die Corona-Pandemie den Bildungsbereich in besonderer Weise betroffen hat. Die betrachteten Befunde beziehen sich vielfach auf die Hochphase der Pandemie und müssen unter dieser Perspektive betrachtet werden.

Versucht man eine übergreifende Betrachtung, so fallen vor allem drei Entwicklungen auf:

- *Wachsende Stadt:* Hamburg hat als Metropole eine immer größer werdende Bevölkerung. Lebten im Jahr 2002 noch etwa 1,7 Millionen Menschen in Hamburg, sind es inzwischen über 1,9 Millionen. Damit steigt auch die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die Anspruch auf Betreuung und Beschulung haben. Dieses Wachstumsgeschehen ist nicht immer kontinuierlich; insbesondere angesichts der Zuwanderung im Kontext akuter Krisen, wie zuletzt im Ukraine-Krieg, muss die Stadt auf einen sprunghaften Bedarfsanstieg im Bereich der Kitas und Schulen reagieren.
- *Soziale Spreizung:* Hamburg ist durch eine starke Heterogenität von Lebensverhältnissen, ökonomischen und sozialen Lagen geprägt. Dies bildet sich auch im Bildungsbereich ab: Kinder kommen mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen in der Kita und in Schulen an und haben sehr unterschiedliche Unterstützungsressourcen beim Aufwachsen. Entsprechend groß sind die Unterschiede im fachlichen wie überfachlichen Kompetenzerwerb und Lernerfolg während der Schulzeit und bei den sich daran anschließenden Wegen in Ausbildung, Studium und Beruf. Auch wenn Vielfalt als Grundbedingung einer modernen Stadtgesellschaft anzuerkennen ist, bedarf es eines genauen Hinsehens auf die Gruppe derjenigen Heranwachsenden, die nicht das erforderliche Minimum an Bildung erreichen, das für ein selbstständiges Leben in mündiger Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft erforderlich ist. Alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und ihnen den Erwerb notwendiger Basiskompetenzen zu ermöglichen, bleibt auch angesichts des Fachkräftemangels eine der wichtigsten Aufgaben des Bildungssystems.
- *Personelle Ressourcen:* Der beschriebenen Situation zu begegnen setzt voraus, dass im Bildungsbereich gut ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen. Deutlich wird zugleich, dass die Besetzung aller Stellen in Kita und Schule auch in Hamburg keine Selbstverständlichkeit mehr ist. Hinzu kommen neue Anforderungen: Die Digitalisierung erzeugt einen hohen Qualifizierungs- und Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte. Ziel muss der passgenaue Einsatz digitaler Instrumente für eine verbesserte Lernunterstützung sein. Die Folgen der Corona-Pandemie und die damit verknüpften Herausforderungen mit Blick auf Lernrückstände und vor allem psychosoziale Belastungen der Kinder und Jugendlichen treten in dem hier vorgelegten Bildungsberichts deutlich zutage. Eine erneut verstärkte Zuwanderung erfordert außerdem kluge Maßnahmen der gezielten Integration dieser Kinder und Jugendlichen auch hinsichtlich des Erwerbs der deutschen Sprache. Dies alles setzt eine umfassende und vielschichtige Professionalisierungsstrategie und Personalfürsorge voraus.

Im Einzelnen können folgende Befunde herausgehoben werden:

- *Corona und die Folgen:* Auch in Hamburg hat sich die Corona-Pandemie massiv auf Kitas und Schulen ausgewirkt. Allerdings lässt sich beobachten, dass Hamburg vergleichsweise schnell auf die Herausforderungen reagiert hat: Nicht nur waren Bildungseinrichtungen nahezu von Beginn an für Kinder in besonderen Bedarfslagen geöffnet, sondern es bestanden auch zahlreiche Strukturen, die ein rasches Aufsetzen von Programmen zum Aufholen von Lernrückständen ermöglicht haben. Einen wichtigen Schwerpunkt im Rahmen der Aufholmaßnahmen bildet das Mentoringprogramm „Anschluss“. Damit sollen Kinder der Jahrgangsstufe 4 gefördert werden, die pandemiebedingte Leistungs- und Motivationsschwierigkeiten aufweisen. Es sollen ganzheitlich sowohl Lernrückstände in den Kernfächern aufgeholt als auch sozio-emotionale Kompetenzen gestärkt werden. 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler, denen ein pandemiebedingter Förderbedarf bescheinigt wurde, haben einen „Anschluss“-Kurs besucht. Die jüngst veröffentlichten Ergebnisse der Evaluation von „Anschluss“ deuten auf eine hohe Wirksamkeit dieser gezielten Förderung hin.
- *Jüngere Bevölkerung:* In den kommenden Jahren wird es in Hamburg mehr Kinder und Jugendliche unter 18 geben, womit ein steigender Bedarf an Kitas und Schulen einhergeht. Dieser Trend liegt unter anderem auch daran, dass ein großer Teil der Zugewanderten jünger als 35 Jahre alt ist.
- *Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund:* In Hamburg leben immer mehr Menschen mit einem Migrationshintergrund, das heißt, sie oder ihre Eltern wurden nicht in Deutschland geboren oder sie sprechen in ihrem häuslichen Umfeld überwiegend eine andere Sprache als Deutsch. Während in der Gesamtbevölkerung etwa 37 Prozent zu dieser Gruppe gehören, sind es bei den unter 18-Jährigen gute 53 Prozent.
- *Kinder und Jugendliche in Risikolagen:* Knapp 30 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Hamburg sind von einer Risikolage betroffen, was bedeutet: Ihre Eltern sind gering qualifiziert; kein Elternteil ist erwerbstätig; oder das Haushaltsnettoeinkommen liegt unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze.
- *Soziale Spreizung:* Hamburg ist dadurch geprägt, dass seine Stadtteile in höchst unterschiedlichem Maße von struktureller Benachteiligung betroffen sind. In manchen Stadtteilen leben mehr als 35 Prozent der Kinder und Jugendlichen von Sozialleistungen. Dies geht oft einher mit einem sehr hohen Anteil derer, die einen Migrationshintergrund aufweisen und zu Hause teils kein Deutsch sprechen. Mit diesen ungleichen Voraussetzungen sind für die Hamburger Kitas und Schulen höchst unterschiedliche Anforderungen bei der Gestaltung von Bildungsprozessen verbunden, die es zu berücksichtigen gilt.
- *Steigendes Bildungsniveau:* Immer mehr Menschen in Hamburg erwerben höhere Abschlüsse. Während der Anteil der Bevölkerung mit einem Tertiärabschluss insgesamt bei ca. 38 Prozent liegt, liegt er in der Gruppe der 25- bis 34-Jährigen bereits bei knapp 44 Prozent.
- *Bildungsausgaben:* Hamburg hat seine Bildungsausgaben in den letzten 15 Jahren beinahe verdoppelt auf nun 4,6 Milliarden Euro jährlich. In Bezug auf die Bildungsausgaben je Schülerin und Schüler belegt Hamburg mit jährlich 11.400 Euro den zweiten Platz der Länder hinter Berlin (12.300 Euro). Jedoch ist eine deutliche Priorisierung zugunsten früherer Bildungsprozesse erkennbar: Mit durchschnittlich 12.100 Euro je Grundschülerin und Grundschüler liegt Hamburg deutlich vor Berlin und weit über dem Durchschnitt aller Bundesländer.
- *Schulbau:* Angesichts steigender Schülerzahlen bedarf es neuer Schulstandorte: In den nächsten Jahren werden nach aktueller Planung 44 neue Schulen gebaut, hin-

zu kommen umfassende Erweiterungs- und Modernisierungsmaßnahmen an über 120 bestehenden Schulen. Insgesamt sind in den vergangenen zehn Jahren fast 4 Milliarden Euro für den Bau, die Sanierung und die Instandhaltung von Schulgebäuden verausgabt worden. In den kommenden Jahren sind jährliche Ausgaben in Höhe von 350 bis 400 Millionen Euro vorgesehen.

- *Pädagogisches Personal:* Immer mehr Menschen arbeiten im Bereich der frühen Bildung oder in der Schule. Mit 19.750 Personen im frühkindlichen Bereich ist ihre Zahl seit 2013 um fast ein Drittel gestiegen. An den staatlichen Schulen Hamburgs – sowohl allgemein- als auch berufsbildend – sind insgesamt 19.788 Vollzeitstellen für Pädagoginnen und Pädagogen angesiedelt. Das Wachstum seit dem Schuljahr 2013/14 liegt bei etwa zweieinhalbtausend Stellen, wobei diese Entwicklung ausschließlich im allgemeinbildenden Bereich zu verzeichnen ist.
- *Inklusion:* Hamburg weist der Inklusion eine hohe Bedeutung zu. So standen den Schulen im Schuljahr 2021/22 insgesamt 1.618 zusätzliche Stellen für die inklusive Bildung zur Verfügung. Den größten Posten darunter machen 1.086 Lehrerstellen für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf LSE (Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung) aus.
- *Struktur des pädagogischen Personals an Schulen:* Knapp 70 Prozent der Lehrkräfte an Hamburgs Schulen sind weiblich; allerdings ist die Geschlechterverteilung an den verschiedenen Schulformen unterschiedlich. Mit 87,4 Prozent ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte an Grundschulen am höchsten. Knapp 60 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer arbeiten in Teilzeit, was einer deutlichen Zunahme in den vergangenen zehn Jahren entspricht. Auffällig ist die insgesamt steigende Anzahl an krankheitsbedingten Fehltagen seit 2013/14.
- *Bedarf an Lehrkräften:* Angesichts steigender Schülerzahlen bei zugleich altersbedingtem Ausscheiden besteht ein zunehmender Bedarf an Neueinstellungen von Lehrkräften. Vor diesem Hintergrund hat Hamburg die Zahl der Ausbildungsplätze im landeseigenen Vorbereitungsdienst am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung von 855 Plätzen (bis 2018) über 1.042 Plätze (2019) auf 1.215 Plätze (ab 2020) erhöht. Bis 2024 sollen die Ausbildungskapazitäten weiter auf 1.350 Plätze gesteigert werden.
- *Anzahl der Kitas:* In Hamburg gibt es 1.336 Kitas, in denen fast 81.000 Kinder zwischen 0 und 6 Jahren betreut werden. Die meisten Einrichtungen betreibt die Elbkinder Vereinigung (27,6%), gefolgt vom Paritätischen Wohlfahrtsverband (22,7%).
- *Inanspruchnahme frühkindlicher Betreuung:* Der Anteil der 0- bis 6-Jährigen, die in einer Kita betreut werden, ist in den vergangenen 10 Jahren kontinuierlich gestiegen, was auch daran liegt, dass seit 2014 die täglich fünfstündige Betreuung mit Mittagessen für alle Kinder von der Geburt bis zur Einschulung kostenfrei ist. Hamburg erreicht hohe Ausschöpfungsquoten, die im Krippenbereich für ein westdeutsches Bundesland außergewöhnlich sind: So werden 83,2 Prozent der Zweijährigen in einer Kita betreut; bei den 3- bis 5-Jährigen sind es 93,9 Prozent. Von diesen wird der größere Teil acht oder mehr Stunden betreut. Auffällig ist, dass in Stadtteilen mit hohem Migrationsanteil der Anteil der Krippenbetreuung deutlich geringer ausfällt als in den übrigen Stadtteilen.
- *Sprachförderbedarfe:* Der Anteil der Viereinhalbjährigen mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf ist auch im Schuljahr 2021/22 weiter gestiegen; er liegt bei 19,6 Prozent. Dabei sind Kinder mit Migrationshintergrund mit einem Anteil von 34,3 Prozent deutlich stärker betroffen, ebenso wie Kinder an einem Schulstandort in struktureller Benachteiligung (Sozialindex 1 und 2, Anteil ausgeprägter Sprachförderbedarf: 43,9%). Für Kinder, die zuhause überwiegend oder immer eine an-

dere Sprache als Deutsch sprechen, erweist sich der Kita-Besuch als wichtige Präventionsmaßnahme: Mit jedem Jahr, das die Kinder länger in der Kita verbringen, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass bei der Viereinhalbjährigen-Untersuchung ein ausgeprägter Sprachförderbedarf vorliegt.

- *Schulen:* Hamburg verfügt über 342 staatliche allgemeinbildende Schulen. Davon sind 194 Grundschulen, 59 Stadtteilschulen, 63 Gymnasien und 26 Sonderschulen (13 spezielle Sonderschulen und 13 Regionale Bildungs- und Beratungszentren). Bereits zehn der 44 geplanten Neugründungen wurden umgesetzt. Insgesamt besuchen 211.194 Schülerinnen und Schüler allgemeinbildende Schulen in Hamburg, das sind ca. 26.000 mehr als noch vor zehn Jahren. Der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die eine private Schule besuchen, sinkt kontinuierlich auf aktuell 8,7 Prozent.
- *Ganztagsbetreuung:* Alle Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien in Hamburg sind Ganztagschulen, wobei es Unterschiede in Art und Umfang des Angebots gibt. Im Schuljahr 2021/22 besuchen 87,6 Prozent aller Grundschülerinnen und Grundschüler den Ganztags an ihrer Schule. Von der Früh- und Spätbetreuung machen gut 6 Prozent Gebrauch. Angebote in den Ferien werden für 46,4 Prozent aller Kinder gebucht.
- *Sonderpädagogischer Förderbedarf:* Der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist leicht rückläufig und sinkt im Schuljahr 2021/22 auf 6,2 Prozent; das sind 13.145 Schülerinnen und Schüler, davon 9.132 mit dem Förderbedarf LSE (Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung). Innerhalb dieser Gruppe verändern sich die diagnostizierten Förderbedarfe: Während der Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung kontinuierlich steigt, sind die Förderbedarfe Sprache und Lernen rückläufig. Inzwischen werden zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult. Jungen sind von allen diagnostizierten Förderbedarfen deutlich häufiger betroffen als Mädchen, ihr Anteil liegt bei ca. 65 Prozent. Sonderpädagogische Förderbedarfe sind zudem häufiger dort anzutreffen, wo bereits andere Risikofaktoren für Benachteiligung wie beispielsweise Armutsgefährdung oder eine Zuwanderungsgeschichte vorliegen.
- *Sprach- und Lernförderung:* Von allen Schülerinnen und Schülern haben 14,6 Prozent einen Sprachförderbedarf, das sind insgesamt 24.265 Kinder und Jugendliche, die in den Schulen additive Sprachförderung erhalten. Besonders in den Jahrgangsstufen 1 und 2 sind die Zahlen auffällig gestiegen; wiederum zeigt sich ein hoher Zusammenhang mit dem familiensprachlichen und dem sozioökonomischen Hintergrund. Von der Lernförderung, also einer kostenlosen schulischen Nachhilfe für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in einem Fach die Note 4- oder schlechter aufweisen, profitieren 27.537 Schülerinnen und Schüler (16,2%).
- *Übergänge:* Übergänge markieren wichtige Entscheidungsstellen im Verlaufe einer Bildungskarriere. Eine erste solche Wegmarke findet sich beim Übertritt in die weiterführende Schule im Jahrgang 5. 51,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler entscheiden sich hier für das Gymnasium, wobei etwa vier Fünftel dieser Gruppe eine Gymnasialempfehlung haben. Betrachtet man den Übergang in die Sekundarstufe II, so lässt sich feststellen, dass die Anzahl der Elftklässlerinnen und Elftklässler in den letzten Jahren wieder zugenommen hat, auf zuletzt 11.334 Schülerinnen und Schüler, 6.780 davon am Gymnasium.
- *Berufsbildende Schulen:* Im Schuljahr 2022/23 gibt es 30 staatliche berufsbildende Schulen mit insgesamt 118 Bildungsgängen bzw. Schulformen. Nimmt man die nicht staatlichen Schulen hinzu, besuchen 47.823 Schülerinnen und Schüler eine berufsbildende Schule in Hamburg. Nach Schulgesetz lassen sich Berufsschulen,

Berufsfachschulen, Berufliche Gymnasien, Berufsvorbereitungsschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen und Fachschulen unterscheiden. In ihnen können fünf Bildungswege eingeschlagen werden: 1. Berufsausbildung, 2. Integration in Ausbildung/Übergangsbereich, 3. Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, 4. Berufliche Weiterbildung und 5. Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung nach einem ersten Berufsabschluss. Mit gut Dreiviertel der Schülerinnen und Schüler entfällt der größte Anteil auf die Berufsausbildung.

- *Neu zugewanderte Jugendliche:* Seit 2016 ist die sogenannte AvM-Dual, die duale Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten, das Regelangebot für alle neu zugewanderten Jugendlichen zwischen 16 und 18 Jahren. Sie verbindet die schulische mit der betrieblichen Ausbildungsvorbereitung und integriert zudem die Sprachförderung. In den Jahren mit sehr dynamischem Zuwanderungsgeschehen, also vor allem 2015/2016 und 2022, stieg die Zahl der Jugendlichen in diesem Bildungsgang sprunghaft an. Im Schuljahr 2022/23 finden sich 1.820 Schülerinnen und Schüler im AvM-Dual gegenüber 1.135 im Jahr davor. Über die Hälfte dieser Schülerinnen und Schüler erreicht einen Anschluss: 22,7 Prozent derer, die im Schuljahr 2021/22 AvM-Dual besucht haben, sind im darauffolgenden Jahr in Ausbildung, 13,4 Prozent in Beschäftigung übergegangen. 15,8 Prozent entscheiden sich für den weiterführenden Schulbesuch. Alle anderen erhalten weitere Unterstützung durch die Jugendberufsagentur.
- *Qualität der Hamburger Schulen:* Alle staatlichen Hamburger Schulen werden regelmäßig durch die Schulinspektion besucht und hinsichtlich definierter Qualitätsmerkmale beurteilt. Insgesamt weisen alle Schulen eine gute Qualität auf, allerdings fällt auf, dass im Bereich datengestützter Qualitätsentwicklung und im Bereich der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen relative Schwächen bestehen. Diese sind bei den berufsbildenden Schulen weniger stark ausgeprägt als bei den allgemeinbildenden. Betrachtet man nur den Unterricht, lassen sich drei grundlegende Qualitätsdimensionen (sog. Tiefenmerkmale) unterscheiden: die effektive Klassenführung, die konstruktive Unterstützung und die kognitive Aktivierung. Der größte Verbesserungsbedarf liegt deutlich in der kognitiven Aktivierung und dem Teilaspekt der individuellen Lernunterstützung im Unterricht.
- *Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler:* Hamburg hat nach dem Oktober 2022 eine hohe bildungspolitische und mediale Aufmerksamkeit erfahren, weil es beim IQB-Bildungstrend 2021 für die Grundschulen das einzige Bundesland war, dessen Schülerinnen und Schüler ihren Kompetenzstand gegenüber 2016 gehalten haben. Alle anderen Länder hatten Lernverluste zu beklagen. Dadurch konnte sich Hamburg auch mit Blick auf Rangplätze deutlich verbessern, beim Lesen auf den dritten Platz im Ländervergleich. Auch in den anderen getesteten Domänen – Deutsch Zuhören, Deutsch Rechtschreiben und Mathematik – hat sich Hamburg im Vergleich zu seiner Ausgangslage im Jahr 2011 deutlich verbessert, von hinteren Rängen auf ein vorderes Mittelfeld. Trotz dieses Erfolgs bleibt der kritische Befund, dass je nach Domäne ein knappes Fünftel bis ein Viertel der Grundschülerinnen und Grundschüler nicht die Mindeststandards erreichen; damit fehlen ihnen die erforderlichen Kompetenzen für ein selbstständiges Lernen an der weiterführenden Schule. Auch bei den Hamburg-eigenen Lernstandserhebungen, den sogenannten KERMIT-Testungen (Kompetenzen ermitteln), bestätigt sich die Konstanz dieser besonders vulnerablen Gruppe. Bemerkenswert ist der seit vielen Jahren immer wieder aufs Neue belegte enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Kompetenzerwerb: Je höher die sozioökonomische Belastung der Schülerinnen und Schüler, desto geringer fällt ihr Kompetenzerwerb aus, und umgekehrt.

14 Die wichtigsten Befunde

- *Schulabschlüsse*: 54 Prozent der Schulentlassenen, das sind 9.009 Schülerinnen und Schüler, haben zuletzt die Allgemeine Hochschulreife erworben. 3.151 Schulentlassene (18,9 %) erwerben einen mittleren Schulabschluss und 2.801 (16,8 %) einen ersten allgemeinbildenden Schulabschluss. 6,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule ohne Schulabschluss. Darunter sind auch diejenigen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, von denen mehr als die Hälfte die Schule ohne Schulabschluss verlässt (62,9%). Auch die Schulabschlüsse stehen in einem deutlichen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft: Je höher der sozio-ökonomische Status, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit eines höheren Schulabschlusses.

1. Das Hamburger Bildungswesen: Kita und Schule vor, in und nach der Pandemie

Der letzte Hamburger Bildungsbericht erschien 2020 und bildete mit seinen Daten die Situation vor Ausbruch der Pandemie ab. Mit dem nun vorliegenden Hamburger Bildungsbericht 2023 können die Jahre der akuten Corona-Krise nachgezeichnet werden. Die vorübergehende Schließung von Kitas und Schulen (sowie Universitäten) und die darauffolgenden Zugangsbeschränkungen, Einschränkungen im Kultur- und Freizeitbereich und aufwändige Hygienemaßnahmen haben den Bildungsbereich massiv getroffen. Zugleich ergab sich aus der Notwendigkeit von Distanzunterricht ein Schub für Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung.

Wie in den vorangegangenen Bildungsberichten wird in diesem Kapitel zunächst der Aufbau des Hamburger Bildungswesens in den Bereichen frühkindliche Bildung, allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen dargestellt. Anschließend werden die bildungspolitischen Maßnahmen und Regelungen zur Zeit der Corona-Pandemie in einem gesonderten Abschnitt behandelt.

1.1 Frühkindliche Bildung

Welche Angebote an frühkindlicher Bildung und Betreuung gibt es?

Eltern können in Hamburg für ihr Kind zwischen zwei Betreuungsangeboten wählen. Die Kindertagesstätte – kurz Kita – ist eine Einrichtung, in der eine größere Anzahl von Kindern von pädagogischen Fachkräften gemeinsam betreut wird. Dabei gibt es in der Regel einen Krippenbereich für Kinder von null bis unter drei Jahren und einen Elementarbereich für Kinder von drei Jahren bis zur Einschulung. Kitas bieten Betreuungszeiten von vier, fünf, sechs, acht, zehn und zwölf Stunden täglich an.

Kindertagespflege stellt eine flexible und familiäre Betreuungsform dar und ist insbesondere für Kinder unter drei Jahren eine attraktive Alternative zur Kita. Die Betreuung erfolgt durch eine feste Bezugsperson in einer kleinen Gruppe. Kindertagespflegepersonen müssen für ihre Tätigkeit qualifiziert sein. Ihre Eignung wird durch die bezirklichen Tagespflegebörsen überprüft. Neben Kindertagespflegepersonen, die zusätzlich zu ihren eigenen Kindern einzelne Tageskinder betreuen, gibt es auch so genannte „Großtagespflegestellen“. Dabei schließen sich bis zu vier Tagesmütter oder Tagesväter zusammen und betreuen und fördern die ihnen anvertrauten Kinder in gemeinsam genutzten Räumen. Auf die Betreuung in Kindertagespflege bestehen ebensolche Rechtsansprüche wie auf die Betreuung in der Kita.

Zusätzlich gibt es über das Hamburger Stadtgebiet verteilt Eltern-Kind-Zentren. Sie sind Treffpunkte für Familien mit noch nicht eingeschulerten Kindern und bieten kostenlose Förder-, Bildungs- und Beratungsangebote an. Die Angebote der Eltern-Kind-Zentren sind besonders auf die Bedürfnisse von sozial benachteiligten Familien ausgerichtet.

Welchen Anspruch auf Betreuung ihrer Kinder haben Hamburger Eltern?

Seit August 2013 haben alle Hamburger Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf eine fünfstündige Betreuung täglich inklusive Mittagessen in einer Kita. Dieser Anspruch gilt unabhängig davon, ob die Eltern berufstätig sind oder nicht. Bereits seit 2006 besteht ein bedarfsabhängiger Rechtsanspruch auf Betreuung für bis zu zwölf Stunden am Tag für jedes Kind bis zum vollendeten 14. Lebensjahr. Dieser gilt für eine Betreuung in dem Umfang, in dem die Eltern aufgrund ihrer Berufstätigkeit oder Ausbildung die Betreuung ihres Kindes nicht selbst übernehmen können.

Kinder mit einem dringlichen sozial bedingten oder pädagogischen Förderbedarf haben unabhängig von einer Arbeits- und Ausbildungstätigkeit ihrer Eltern Anspruch auf Kindertagesbetreuung in bedarfsgerechtem Umfang.

Wie wird der Rechtsanspruch praktisch umgesetzt?

In Hamburg gibt es seit 2003 das Kita-Gutschein-System. Eltern erhalten auf Antrag einen geldwerten Gutschein für den ihnen zustehenden Betreuungsumfang. Sie suchen sich eine Einrichtung mit einem passenden Angebot aus, lösen den Gutschein dort ein und schließen mit dem Kita-Träger einen Betreuungsvertrag. Der Kita-Träger rechnet dann auf der Grundlage der in seinen Einrichtungen eingelösten Gutscheine die Betreuungskosten mit der Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration der Stadt Hamburg ab.

Die täglich fünfstündige Betreuung inklusive Mittagessen ist seit August 2014 für alle Kinder von der Geburt bis zur Einschulung kostenfrei. Nur für eine zeitlich darüber hinausgehende Betreuung fallen, gestaffelt nach Einkommen und Familiengröße, Gebühren an. Seit August 2019 müssen Eltern, die staatliche Transferleistungen wie Arbeitslosengeld II, Sozialhilfe, Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz oder einen Kinderzuschlag oder Wohngeld beziehen, für die Betreuung ihrer Kinder bis zum Schuleintritt keine Gebühren mehr zahlen.

Was passiert im letzten Jahr vor Schulbeginn?

In Hamburg können Eltern wählen, ob ihr Kind im letzten Jahr vor der Einschulung eine Kita oder eine Vorschulklasse an einer Grundschule besucht. Vorschulklassen sind Einrichtungen der Grundschule, in denen Kinder in ihrem letzten Jahr vor der Einschulung gezielt in ihrer Entwicklung gefördert werden, um erfolgreich den Übergang in die Grundschule zu bewältigen. Pflicht ist der Besuch einer Vorschulklasse für Kinder, bei denen im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt wird. Sie bekommen im Vorschuljahr zusätzliche Sprachförderung. Auch vom Schulbesuch zurückgestellte, dem Alter nach jedoch schulpflichtige Kinder müssen eine Vorschulklasse besuchen. Auf Antrag der Eltern können die von der Vorschulklassenpflicht betroffenen Kinder bis zum Eintritt in die Grundschule auch in einer Kita gefördert werden.

Vorschulklassen werden von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen geleitet, die zum Kollegium der Grundschule gehören. Das Angebot der Vorschulklassen umfasst täglich fünf Zeitstunden von 8 bis 13 Uhr. Vor 8 Uhr und nach 13 Uhr sowie in

den Schulferien kann das ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebot der Schulen in Anspruch genommen werden. Dafür fallen, analog zur Betreuung in der Kita, Gebühren an, es sei denn, die Eltern beziehen staatliche Transferleistungen (s. o.). Dann ist die Nachmittagsbetreuung in der Schule einschließlich der Früh- und Spätbetreuung sowie der Ferienbetreuung seit August 2019 kostenlos.

1.2 Allgemeinbildende Schulen

Wie ist das allgemeinbildende Schulsystem aufgebaut?

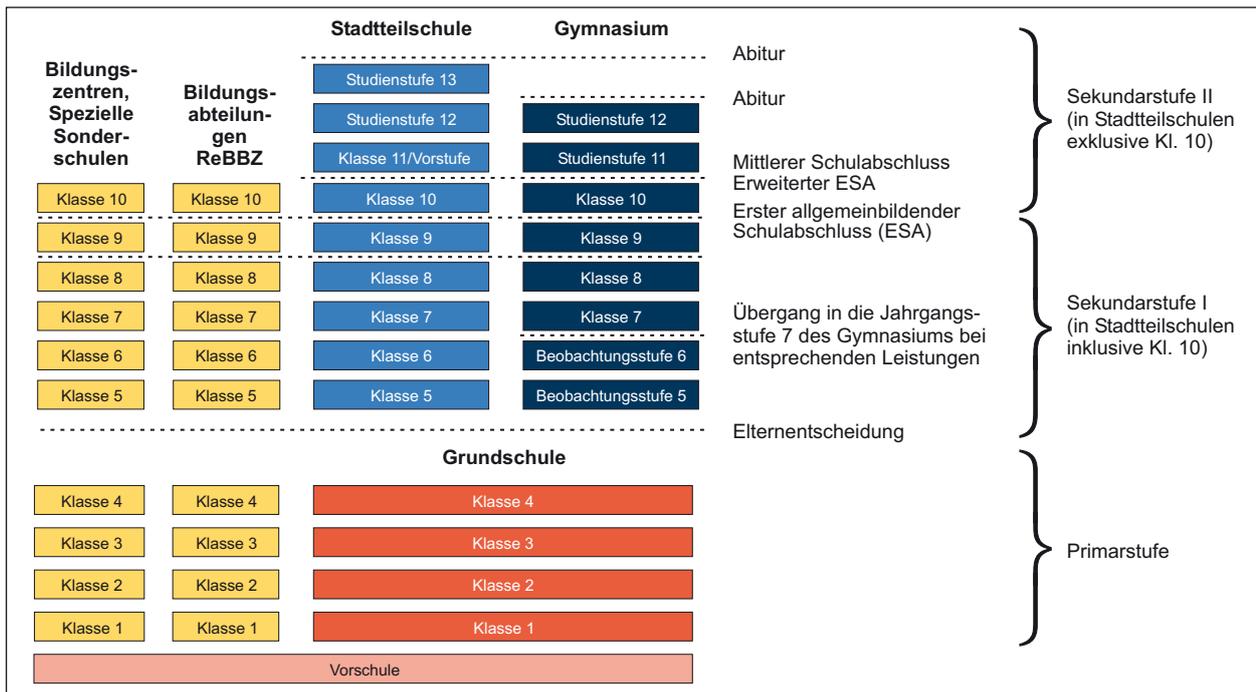
Abb. 1.1

Die Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen besteht darin, allen Kindern und Jugendlichen eine mindestens grundlegende allgemeine Bildung zu vermitteln. So soll sie allen Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Person und zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe eröffnen.

Neben den Sonderschulen gibt es bei dem Wechsel von der Grundschule auf eine weiterführende Schule die Wahl zwischen der Stadtteilschule und dem Gymnasium. In Stadtteilschulen können alle allgemeinbildenden Abschlüsse erworben werden; sie führen in neun Jahren einen Teil ihrer Schülerschaft zum Abitur. Ziel des Gymnasiums ist, dass die Schülerinnen und Schüler nach acht Jahren die Allgemeine Hochschulreife erlangen. Eine Sonderform der Stadtteilschule sind die Campuschulen. Durch innerschulische Organisationsformen schaffen sie die Möglichkeit, das Abitur nicht nur nach neun Jahren, sondern bei entsprechenden Leistungen wie an den Gymnasien auch nach acht Jahren zu erreichen. Dies erfolgt je nach Organisationsmodell entweder durch die Elternwahl für den achtjährigen Bildungsgang mit der Anmeldung an der Campusschule oder durch einen Wechsel nach der Jahrgangsstufe 6 in eine Gymnasialklasse an derselben Schule. Die Schulpflicht dauert in Hamburg insgesamt elf Schulbesuchsjahre und wird nach Beendigung der weiterführenden allgemeinbildenden Schule ggf. an der berufsbildenden Schule abgeleistet.

Wichtiger Bestandteil des allgemeinbildenden Schulsystem Hamburgs ist außerdem der seit 2012 im Hamburger Schulgesetz verankerte Rechtsanspruch auf eine umfassende Bildung und Betreuung in der Zeit von 8 bis 16 Uhr für Schülerinnen und Schüler von der Vorschulklasse bis zur Vollendung des 14. Lebensjahrs (§ 13 HmbSG). Dieser Rechtsanspruch erstreckt sich auch auf Betreuungsleistungen zwischen 6 und 8 Uhr sowie 16 bis 18 Uhr und in den Schulferien, die dann allerdings gebührenpflichtig sind. Kinder von Eltern, die staatliche Transferleistungen wie Arbeitslosengeld II, Sozialhilfe, Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz oder einen Kinderzuschlag oder Wohngeld beziehen, erhalten täglich ein kostenloses Mittagessen, sechs Wochen kostenlose Ferienbetreuung sowie darüber hinaus eine Gebührenermäßigung für alle kostenpflichtigen Betreuungsleistungen bzw. kostenlose Betreuungsleistungen in der Vorschulklasse (VSK).

Abb. 1.1: Das allgemeinbildende Schulsystem in Hamburg



Erläuterung: Bildungsabteilungen ReBBZ: Bildungsabteilungen der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren – Schule im ReBBZ, Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung

Quelle: Den richtigen Weg wählen. Hamburgs weiterführende Schulen im Schuljahr 2023/24, S. 6, BSB, eigene Darstellung

Wie erfolgt der Eintritt in das Schulsystem?

Der Eintritt in das Schulsystem erfolgt entweder durch den Besuch einer Vorschule oder durch die Einschulung in die erste Klasse in einer allgemeinbildenden Schule. Dies kann eine allgemeine Schule oder eine Sonderschule sein. Die Sonderschulen teilen sich in spezielle Sonderschulen und in die Bildungsabteilungen der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) auf. Die 13 ReBBZ sind Beratungsstelle und Schule in einem: Sie beraten Familien und Schulen in allen schulischen Problemlagen, unterstützen die inklusive Bildung und beschulen Kinder und Jugendliche mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Die 18 staatlichen und privaten speziellen Sonderschulen sind auf die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Hören, Sehen, geistige Entwicklung oder körperliche und motorische Entwicklung ausgerichtet.

Wie gestaltet sich der Übergang in eine weiterführende Schule?

Die Grundschule umfasst in der Regel vier Jahre. Davon abweichend wird in vier Hamburger Grundschulen die gemeinsame Lernzeit im Rahmen eines Schulversuchs auf sechs Schuljahre ausgedehnt. Im Halbjahreszeugnis der vierten Klasse nehmen die Grundschulen eine Einschätzung zur weiteren Schullaufbahn vor. Dabei sprechen sie eine Übergangsempfehlung aus: entweder nur für die Stadtteilschule oder für die Stadtteilschule und das Gymnasium. Darüber hinaus bieten sie den Eltern Beratungsgespräche für die Übergangentscheidung an. Dessen ungeachtet liegt die Entschei-

dung, auf welche weiterführende Schulform das Kind geht, ausschließlich bei den Eltern. So ist zu erklären, dass gut ein Fünftel der Kinder an Gymnasien in Klasse 5 keine entsprechende Übergangsempfehlung hat.

Wie sind Übergänge zwischen Schulformen geregelt?

Die Klassen 5 und 6 des Gymnasiums bilden die sogenannte Beobachtungsstufe. An ihrem Ende wird eine weitere Übergangsentscheidung getroffen: Bleibt das Kind auf dem Gymnasium oder wechselt es auf eine Stadtteilschule? Anders als die Wahl der Schulform nach Klasse 4 treffen nicht die Eltern diese Entscheidung. Vielmehr ist sie an ausreichende Schulleistungen geknüpft. Werden diese nicht erbracht, wechselt das Kind auf die Stadtteilschule. Dies ist neben Klasse 10 der einzige Zeitpunkt, zu dem ein regelhafter Wechsel vom Gymnasium auf die Stadtteilschule vorgesehen ist.

Welche Schulabschlüsse können an allgemeinbildenden Schulen erworben werden?

Schulabschlüsse können an Sonderschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien erstmalig nach Klasse 9 (erster allgemeinbildender Schulabschluss) bzw. 10 (erweiterter erster allgemeinbildender Schulabschluss sowie mittlerer Schulabschluss) erworben werden. Das Abitur wird an den Stadtteilschulen nach 13 Schuljahren, an den Gymnasien nach zwölf Jahren erworben.

1.3 Berufsbildende Schulen

Wie gestaltet sich der Übergang in die berufsbildenden Schulen?

Um die Entscheidungsfindung der Schülerinnen und Schüler, wie es nach der allgemeinbildenden Schule weitergehen soll, zu verbessern, ist seit einigen Jahren eine systematische Berufs- und Studienorientierung verpflichtender Bestandteil der schulischen Bildung ab Klasse 8 und in der Sekundarstufe II in allen Schulformen. Gemeinsam mit den Akteuren des Ausbildungsmarkts und der Jugendberufsagentur ist das Ziel der Beruflichen Orientierung (BO) in Hamburg die Vorbereitung auf einen gelungenen Übergang in Ausbildung oder Studium, unterstützt durch verschiedene Instrumente wie beispielsweise die prozessorientierte Hamburger Potentialanalyse (pHP) oder begleitete Betriebspraktika. Für Schülerinnen und Schüler, die die Perspektive haben, nach Jahrgangsstufe 10 in eine Ausbildung überzugehen, richtet ein Teil der Stadtteilschulen Praxisklassen als freiwilliges, dualisiertes Angebot ein. In diesen Klassen lernen die Schülerinnen und Schüler in zwölf Wochen eines Schulhalbjahrs jeweils zwei Tage in einem Praktikumsbetrieb, um sich in der beruflichen Praxis zu erproben und diese zu reflektieren. Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf können Berufseinstiegsbeleiterinnen und -begleiter zur Seite gestellt werden.

Allgemeinbildende und berufsbildende Schulen begleiten in Zusammenarbeit mit der Jugendberufsagentur den Übergang der Schülerinnen und Schüler nach Klasse 10 und stellen deren Verbleib sicher. Dabei bietet die Jugendberufsagentur sowohl direkt

vor Ort in den Schulen wie auch in den Bezirken Beratung, Unterstützung und Vermittlung zu allen Fragen rund um schulische und berufliche Bildungswege an; die Beratungsangebote in den bezirklichen Standorten der Jugendberufsagentur sind unter einem Dach gebündelt und stehen allen unter 25-Jährigen offen. Das systematische gemeinsame Übergangsmangement stellt sicher, dass Unterstützung und Beratung gezielt dort angeboten werden können, wo Anschlüsse nicht gesichert sind und eine Begleitung notwendig ist.

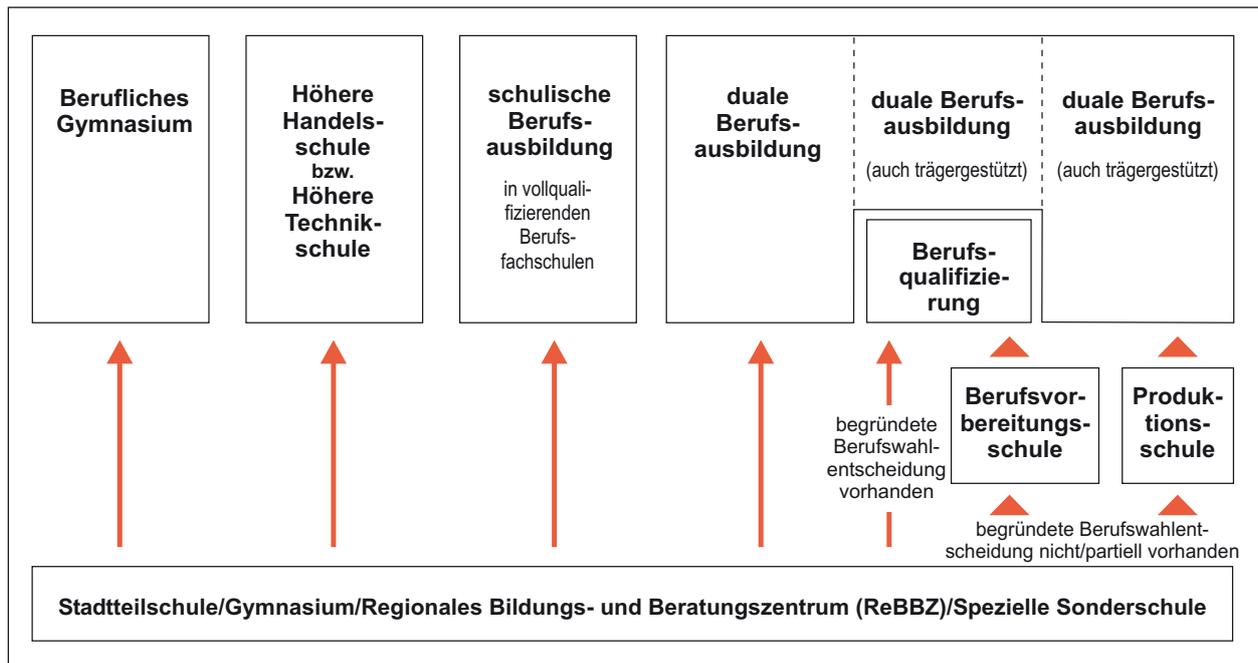
Je nach Abschluss und Zugangsvoraussetzung stehen sowohl Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf als auch leistungsstarken Jugendlichen im berufsbildenden System viele unterschiedliche, oft flexibel verknüpfbare Wege offen, die sich von der Berufsvorbereitung über den Besuch der gymnasialen Oberstufe an einem der sieben Beruflichen Gymnasien in Hamburg bis hin zum Übergang in eine schulische Berufsausbildung oder die 2021 gegründete Berufliche Hochschule Hamburg (BHH) mit kombinierter dualer Berufsausbildung und Studium erstrecken.

Abb. 1.2 Wie ist das berufsbildende System aufgebaut?

Die Angebote der berufsbildenden Schulen umfassen Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung und Berufsausbildung sowie zur beruflichen Weiterbildung und zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse.

Noch schulpflichtige Schülerinnen und Schüler, die nach Beendigung einer allgemeinbildenden Schule noch keine Berufswahlentscheidung getroffen haben, bereiten sich in der dualen Ausbildungsvorbereitung (AvDual) oder außerschulisch in trägergestützten Produktionsschulen auf eine Berufsausbildung vor. Für neu zugewanderte 16- bis 18-jährige Jugendliche gibt es die duale Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten (AvM-Dual). Jugendliche, die bereits eine begründete Berufswahl getroffen haben, gehen in eine duale Berufsausbildung (Betrieb und Berufsschule) oder in eine schulische Berufsausbildung an vollqualifizierenden Berufsfachschulen über. Sofern sie trotz mehrfacher Bewerbungen keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, steht ihnen für ihren Einstieg in eine Ausbildung die Berufsqualifizierung im Hamburger Ausbildungsmodell (BQ) zur Verfügung. Im Rahmen der beruflichen Weiterbildung bauen Fachschulen auf eine berufliche Erstausbildung sowie den Erfahrungen beruflicher Tätigkeit auf. Vor einer Berufsausbildung führen Berufliche Gymnasien sowie Höhere Handelsschulen und Höhere Technischulen zu höheren Bildungsabschlüssen und nach einer beruflichen Erstausbildung geben Fachoberschulen und Berufsoberschulen dazu Gelegenheit.

Abb. 1.2: Das berufsbildende Schulsystem in Hamburg



Erläuterung: Die Dauer der jeweiligen Bildungsgänge ist unterschiedlich, genauere Angaben hierzu finden sich in der Broschüre „Berufliche Bildungswege 2023“. – Die Berufsqualifizierung kann als erstes Ausbildungsjahr anerkannt werden.

Quelle: Berufliche Bildungswege 2023, S. 7, BSB, HIBB, eigene Darstellung

Siehe: https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2023/02/BBW-2023_web_bf.pdf

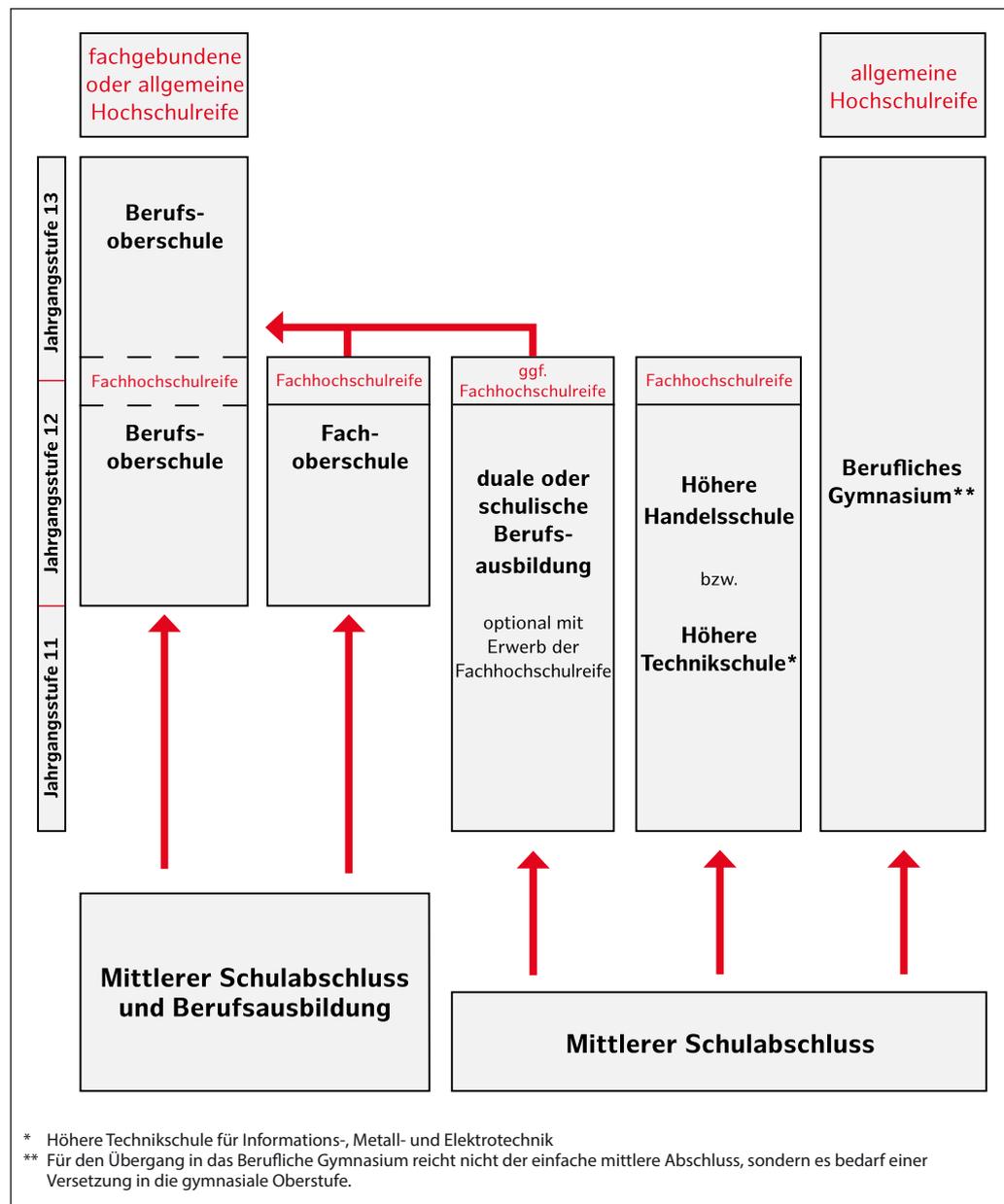
Welche Abschlüsse können an berufsbildenden Schulen erworben werden? Abb. 1.3

Mit dem Abschlusszeugnis der Ausbildungsvorbereitung kann die Berechtigung des erweiterten ersten Schulabschlusses (AvDual) oder auch die des mittleren Schulabschlusses (AvM-Dual) erworben werden.

An vollqualifizierenden Berufsfachschulen werden Berufsabschlüsse nach Landes- und Bundesrecht erworben. Die Berufsschulen sind ein eigenständiger Lernort im Rahmen der dualen Berufsausbildung, die mit einer Kammerprüfung abgeschlossen wird. Neben solchen berufsbezogenen Abschlüssen können an den berufsbildenden Schulen auch Schulabschlüsse erworben werden, die in ihren Berechtigungen allgemeinbildenden Abschlüssen entsprechen. Dies geschieht begleitend bei Abschluss eines berufsbildenden Bildungsangebots, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Dabei können sowohl erste als auch höhere Bildungsabschlüsse erreicht werden. Absolventinnen und Absolventen einer dualen Berufsausbildung können beispielsweise mit ihrem Abschlusszeugnis der Berufsschule die Berechtigung des erweiterten ersten Schulabschlusses, des mittleren Schulabschlusses oder – im Rahmen von Zusatzunterricht im Angebot Dual Plus FHR – sogar der Fachhochschulreife erwerben.

Darüber hinaus können sich Absolventinnen und Absolventen mit einem mittleren Schulabschluss nach ihrer Erstausbildung und entsprechender Berufserfahrung an Fachschulen, Fachoberschulen und Berufsoberschulen beruflich weiterqualifizieren bzw. höhere Abschlüsse erlangen. Die Bildungsgänge in den sechs Fachbereichen der Fachschulen qualifizieren für die Übernahme gehobener Facharbeit und für

Abb. 1.3: Durchlässigkeit zu höheren Bildungsabschlüssen in der beruflichen Bildung



Erläuterung: Genauere Angaben zu den Zugangsvoraussetzungen für einzelne Bildungsgänge finden sich in der Broschüre „Berufliche Bildungswege 2023“.

Quelle: Berufliche Bildungswege 2023, S. 44, BSB, HIBB, eigene Darstellung

Siehe: https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2023/02/BBW-2023_web_bf.pdf

Führungs- und Managementaufgaben im jeweiligen Berufsfeld. Der Abschluss einer Fachschule entspricht dem Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens; unter bestimmten Voraussetzungen lässt sich außerdem zugleich die Fachhochschulreife erwerben. Die Fachoberschule ist eine einjährige berufsbildende Schulform, die in sechs Fachrichtungen angeboten wird und gezielt zur Fachhochschulreife führt. Die Berufsoberschule entspricht den Jahrgangsstufen 12 und 13 und führt je nach Voraussetzung und Besuchsdauer zur Fachhochschulreife, fachgebundenen oder Allgemeinen Hochschulreife.

Berufliche Gymnasien führen in drei Fachrichtungen innerhalb von drei Jahren zu einer fachgebundenen oder Allgemeinen Hochschulreife. Mit der bestandenen Abschlussprüfung der Höheren Handelsschule bzw. Höheren Technikerschule wird die vollwertige Fachhochschulreife erworben.

Eine Besonderheit bildet die zum Wintersemester 2021/22 eröffnete Berufliche Hochschule Hamburg (BHH). Hier werden duale Ausbildung und Studium direkt miteinander verzahnt, sodass junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung zwei Abschlüsse in vier Jahren erlangen: den Ausbildungsabschluss und den Bachelor.

1.4 Hamburger Bildungspolitik in der Corona-Pandemie

Inwieweit kann der Hamburger Bildungsbericht die Auswirkungen der Corona-Pandemie im Bildungswesen erfassen?

Im Januar 2020 geht die Meldung über ein neues Virus um die Welt. Am 11. März erklärt die Weltgesundheitsorganisation den COVID-19-Ausbruch zu einer Pandemie. Parallel dazu, zum Ende der Frühjahrsferien im März, erreicht alle Hamburger Eltern die Nachricht, dass Kitas und Schulen nach den Ferien zunächst für den Regelbetrieb geschlossen bleiben und lediglich eine Notbetreuung eingerichtet wird. Von diesem Zeitpunkt an und mindestens bis zum Sommer 2021 wird die Pandemie den Alltag der Menschen und die Arbeit der Bildungseinrichtungen massiv beeinträchtigen.

Denken wir uns zum Beispiel einen kleinen Jungen, der Anfang 2019 zur Welt gekommen ist und dessen Eltern nach den Märzferien 2020 damit beginnen wollten, ihn in einer Kita einzugewöhnen. Dann aber sind alle Kindertageseinrichtungen geschlossen bzw. bieten nur eine Notbetreuung an. Die Eltern müssen ihre Pläne, ihren Sohn stundenweise in die Kita zu geben und wieder stärker in den Beruf einzusteigen, verschieben. Es ist zunächst völlig unklar, wann die Eingewöhnung beginnen kann. Oder stellen wir uns eine Siebtklässlerin des Schuljahrs 2019/20 vor, eine Schülerin aus einer der Jahrgangsstufen, die am längsten keinen Präsenzunterricht erhalten haben. Sie wird in den knapp anderthalb Schuljahren zwischen März 2020 und dem Beginn der Sommerferien im Juni 2021 von 54 regulären Schulwochen 26 Wochen gar nicht (Lernaufgaben für zu Hause bzw. Fernunterricht) und weitere sieben Wochen nur für wenige Stunden pro Woche (Hybridunterricht) in der Schule sein. Auch wenn Präsenzunterricht stattfindet, unterscheidet er sich stark von dem Unterricht, den sie gewohnt ist: Ihre Klasse ist geteilt, Kurse dürfen nicht jahrgangsübergreifend durchgeführt werden, alle 20 Minuten muss für fünf Minuten gelüftet werden, es gilt Test- und Maskenpflicht, immer wieder sind Lehrkräfte und Mitschülerinnen oder Mitschüler in Quarantäne.

Auch wenn ein Bildungsbericht die Besonderheit einzelner Schicksale nicht abbilden kann, vermag er doch darzustellen, welche Auswirkungen die Corona-Pandemie auf das Bildungswesen in Hamburg hatte. Der fünfte, im Herbst 2020 erschie-

nene Hamburger Bildungsbericht schilderte den Zustand des Bildungssystems direkt vor Beginn der Pandemie: Sein Redaktionsschluss war im März 2020. Der hier vorgelegte sechste Hamburger Bildungsbericht widmet sich nun der Aufgabe, die pandemiebedingte Ausnahmesituation im Bildungssystem insbesondere in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 zu beschreiben und einige Auswirkungen auf die Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu erfassen.

In den folgenden Abschnitten werden einerseits die Schließungen und Zugangsbeschränkungen nachgezeichnet, die es in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und in Schulen gegeben hat, und andererseits die kompensatorischen Maßnahmen geschildert, die in und nach der Pandemie ergriffen wurden und werden. Die so zusammengestellten Informationen liefern eine wichtige Hintergrundfolie für die nachfolgenden Kapitel des Bildungsberichts, in denen es auch darum geht, Regularien zur Bekämpfung der Pandemie sowie ihre Folgen zu erfassen bzw. abzuschätzen und die Entwicklungen, die sich in den Zahlen zeigen, im Kontext der Corona-Pandemie zu interpretieren.

In der folgenden Abbildung 1.4 wird für den Zeitraum März 2020 bis Juni 2021 zunächst geschildert, wann welche Zugangsbeschränkungen und -möglichkeiten für Kitas und Kindertagespflegestellen galten. Anschließend wird dargelegt, welche Maßnahmen nach der Hochphase der Pandemie mit den Mitteln des Bundesprogramms „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ ergriffen wurden, um den Entwicklungsbeeinträchtigungen bei Kindern im Vorschulalter entgegenzuwirken, die infolge der Pandemie eingetreten sind oder sich verschärft haben.

Anschließend wird in Abbildung 1.5 für den Bereich der Schulen rekonstruiert, welche Schließungen und Einschränkungen bzw. Abfolgen von Hybrid-, Fern- und Präsenzunterricht es gab und in welchem Umfang der Rechtsanspruch auf umfassende Bildung und Betreuung jeweils umgesetzt werden konnte. Bei der Darstellung der im Schulbereich unternommenen kompensatorischen Bemühungen werden zwei Arten von Maßnahmen unterschieden. Zum einen gab (und gibt) es Abweichungen von den üblichen schulrechtlichen Regelungen und Praxen in Bezug auf Abschlussprüfungen und Zeugnisse sowie Klassenwiederholungen. Zum anderen gab und gibt es zusätzliche Lernangebote und -zeiten: die Lernferien, die zusätzliche Lernförderung nach § 45 HmbSG und das Programm „Anschluss“. Auch für diese Maßnahmen konnte auf Mittel aus dem Bundesprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ zurückgegriffen werden.

Abschließend werden mit Blick auf den Schulbereich die Folgen der Pandemie in Bezug auf die Verfügbarkeit und Nutzung digitaler Medien im Unterricht erwogen.

Trotz aller Sorge um Gründlichkeit, mit der die Bildungspolitik in Corona-Zeiten im Folgenden rekonstruiert wird, kann die Chronologie der ergriffenen Maßnahmen nicht bis ins Detail nachzeichnen. Nicht alle Regelungen, die im Alltag einer Institution und für die eine oder andere Person mehr oder weniger bedeutsam waren – wann von wem welche Art Maske zu tragen war, welche Klassenreise möglich oder untersagt war, unter welchen Bedingungen und für wie lange Quarantäne verhängt wurde und viele andere Regelungen mehr – lassen sich im Rahmen dieses Berichts vollständig erfassen. Mehr noch: Den Fokus auf die Schließungen und Einschränkungen in der Kindertagesbetreuung und in Schulen zu richten, greift insgesamt nicht weit genug. Denn selbstverständlich haben nicht allein die institutionellen Kontexte von Kita und Schule Auswirkungen auf die Lern- und Entwicklungsbedingungen der Kinder und Jugendlichen. Vielmehr ist in erster Linie hoch bedeutsam, wie sich in Zeiten der Pandemie die kindliche und jugendliche Lebenswelt in der Familie gestaltet hat, die phasenweise für viele junge Menschen der einzige soziale Raum gewesen ist, der ihnen offenstand: Wie wurde in den Familien mit den durch die Pande-

mie verursachten Ängsten und zum Teil erheblichen sozialen und auch finanziellen Belastungen umgegangen? Hatten die Schülerinnen und Schüler in Zeiten des Distanzunterrichts von Anfang an die technischen und räumlichen Mittel, um lernen zu können? Inwieweit waren Eltern in der Lage, ihre Kinder bei den Schulaufgaben zu unterstützen? Welche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung überhaupt boten sich gerade für etwas ältere Kinder und Jugendliche, als Sportvereine, Musikschulen und andere Vereine und Räume geschlossen bleiben mussten? Diese komplexen, individuell aber auch sehr verschiedenen pandemiebedingten Beeinträchtigungen des Lebens von Kindern und Jugendlichen stellen den – wenn auch diffus bleibenden – Hintergrund dar, vor dem alle Befunde über Lern- und Bildungsverläufe der Betroffenen zu betrachten sind.

Welche Einschränkungen gab es bei der Kindertagesbetreuung?

Abb. 1.4

In der Kindertagesbetreuung lassen sich grob drei Typen des eingeschränkten Betriebs von Einrichtungen während der Corona-Pandemie unterscheiden: die Schließung bzw. Notbetreuung, der eingeschränkte Regelbetrieb und der Regelbetrieb unter besonderen Hygienebedingungen. In der ersten Phase der Pandemie in Deutschland, zur Zeit des ersten bundesweiten Lockdowns, waren die Hamburger Kindertageseinrichtungen für rund 14 Wochen geschlossen bzw. boten nur Notbetreuung an. Im anschließenden eingeschränkten Regelbetrieb galten reduzierte Betreuungszeiten. Auch in der zweiten, sehr langen Phase des eingeschränkten Regelbetriebs zwischen Anfang Januar und Anfang Juni 2021, die zur Zeit des zweiten bundesweiten Lockdown einsetzte, waren die Betreuungszeiten eingeschränkt. Eine Schließung mit Notbetreuung wie im Frühjahr 2020 wiederholte sich allerdings ausdrücklich nicht.

In welchem Umfang Kinder in verschiedenen Phasen der Pandemie tatsächlich in Einrichtungen betreut wurden, wird in Kapitel 5 gestützt auf die Befunde des Kita-Registers der Corona-Kita-Studie genauer beleuchtet.

Abb. 1.4: Einschränkungen bei der Kindertagesbetreuung zwischen März 2020 und Juni 2021

2020	KW	Betrieb und Einschränkungen
März	10	Regelbetrieb
	11	
	12	Schließung mit Notbetreuung
April	13	Notbetreuung
	14	- für Kinder mit dringlichem sozialpädagogischen Förderbedarf
	15	- für Kinder von Eltern in sogenannten systemrelevanten Berufen
	16	- in begründeten individuellen Notfällen
	17	
Mai	18	
	19	
	20	
	21	Schließung mit erweiterter Notbetreuung
Juni	22	Schließung gilt nicht für Kinder mit dringlichem sozialpädagogischen Förderbedarf.
	23	Notbetreuung mit nach Möglichkeit reduzierten individuellen Betreuungszeiten für
	24	- Kinder von Eltern in sogenannten systemrelevanten Berufen
	25	- Kinder, die aus familiären Gründen auf Betreuung angewiesen sind
		- Kinder von Alleinerziehenden
		- Kinder ab ihrem 5. Geburtstag
Juli	26	Eingeschränkter Regelbetrieb
	27	Betreuungsanspruch für alle Kinder wird wieder in Kraft gesetzt. Individuelle Betreuungszeiten
	28	können im Einvernehmen zwischen Betreuungseinrichtungen und Eltern reduziert werden,
	29	allerdings soll jedes Kind an min. drei Tagen und für insg. 20 Stunden in der Woche betreut werden können.
	30	
	31	Es dürfen nicht betreut werden:
August	32	- Kinder mit akuten Atemwegsinfektionen
		- Kinder, für die Quarantäne angeordnet ist
	33	Regelbetrieb unter besonderen Hygienebedingungen
	34	Betreuungsanspruch für alle Kinder ist weiter in Kraft, Vorgaben zur Reduzierung individueller
September	35	Betreuungszeiten fallen weg.
	36	Es dürfen nicht betreut werden:
	37	- Kinder mit Fieber oder Husten, der nicht auf eine chronische Erkrankung zurückzuführen ist
	38	- Kinder, für die Quarantäne angeordnet ist oder die in einem Haushalt mit einer Person leben,
	39	für die Quarantäne angeordnet ist
Oktober	40	
	41	
	42	
	43	
	44	
November	45	
	46	
	47	
	48	
Dezember	49	
	50	
	51	
	52	
	53	

2021	KW	Betrieb und Einschränkungen
Januar	01	
	02	Eingeschränkter Regelbetrieb
	03	Betreuungsanspruch für alle Kinder ist weiter in Kraft, allerdings generell begrenzt auf die Zeit von 8 bis 15 Uhr.
	04	
Februar	05	Zeitliche Begrenzung gilt nicht: - für Kinder mit einem dringlichen sozialpädagogischen Bedarf - für Kinder von Eltern in sogenannten systemrelevanten Berufen - in individuellen Notfällen
	06	
	07	
	08	
März	09	
	10	
	11	
	12	
	13	
April	14	
	15	
	16	
	17	
Mai	18	
	19	
	20	
	21	
Juni	22	
	23	Regelbetrieb unter Weitergeltung besonderer Hygienebedingungen
	24	Betreuungsanspruch für alle Kinder wieder in Kraft, die generelle zeitliche Begrenzung fällt weg. Es dürfen nicht betreut werden: - Kinder mit einer Körpertemperatur von 37,5 Grad Celsius und höher oder anderen typischen Symptomen einer Covid-19-Erkrankung - Kinder, für die Quarantäne angeordnet ist oder die in einem Haushalt mit einer Person leben, für die Quarantäne angeordnet ist
	25	

Quelle: Sozialbehörde, Referat FS 33

Welche Anstrengungen zum „Aufholen nach Corona“ wurden und werden für Kinder im Vorschulalter ergriffen? Abb. 1.5

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) hat im Rahmen des Aktionsprogramms „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ das bestehende Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ aufgestockt. Das Bundesprogramm richtet sich vorwiegend an Kitas mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache. Handlungsfelder des Bundesprogramms sind neben alltagsintegrierter sprachlicher Bildung auch inklusive Pädagogik sowie die Zusammenarbeit mit Familien. Seit 2021 legt das Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ auch einen Fokus auf den Einsatz digitaler Medien und die Integration medienpädagogischer Fragestellungen in die sprachliche Bildung.

Für Hamburg wurden im Rahmen des Aktionsprogramms „Aufholen nach Corona“ finanzielle Mittel für 26 zusätzliche halbe Fachkraftstellen in Sprach-Kitas sowie drei halbe Fachberatungsstellen bereitgestellt. Eine halbe Fachkraftstelle wird mit einem Festbetrag von jährlich 25.000 Euro pro Jahr gefördert, eine halbe Fachberatungsstelle mit jährlich 32.000 Euro. Die zusätzlichen Fachberatungen begleiten und beraten die Sprach-Kitas individuell und in übergreifenden Sprach-Kita-Verbänden mit jeweils zehn bis 15 Kitas.

Darüber hinaus unterstützt das BMFSFJ alle bereits bestehenden und neuen Sprach-Kitas in den Jahren 2021 und 2022 mit zwei weiteren Zuschüssen: einem Zuschuss zur Unterstützung beim Einsatz digitaler Medien in der pädagogischen Arbeit (Digitalisierungszuschuss) in Höhe von je 900 Euro in den Jahren 2021 und 2022 sowie einem Aufhol-Zuschuss in Höhe von 3.400 Euro im Jahr 2021 und 3.200 Euro im Jahr 2022. Der Aufholzuschuss kann für Lernmaterialien, zusätzliche pädagogische Angebote und Kita-Helferinnen und Kita-Helfer eingesetzt werden.

Das Bundesprogramm zur Förderung der Sprach-Kitas läuft zum 30. Juni 2023 aus. Die Sozialbehörde setzt ab dem 1. Juli 2023 die Finanzierung der Sprach-Kitas aus Landesmitteln bis 31. Dezember 2023 fort. Für die Zeit ab Januar 2024 bestehen Planungen, das Bundesprogramm Sprach-Kitas und das Landesprogramm Kita-Plus in einem neu ausgerichteten Landesprogramm Kita-Plus zusammenzuführen.

Welche Einschränkungen gab es im Schulbetrieb?

Im Schulbereich blieben während der gesamten Zeit der Pandemie die Schulpflicht sowie der Rechtsanspruch auf umfassende Bildung und Betreuung grundsätzlich in Kraft. Auch die Stundentafeln und die Rahmenpläne wurden formal nicht ausgesetzt. Die Leistungsbewertung hatte zu erfolgen, auch wenn schriftliche Lernerfolgskontrollen über weite Phasen unterblieben.

Die Art und Weise, wie Unterricht in Zeiten der Corona-Pandemie stattfand, lässt sich grob mit Hilfe der Kategorien Fernunterricht, Hybridunterricht und Präsenzunterricht charakterisieren. Als Hybridunterricht gelten dabei Mischformen zwischen Präsenzunterricht und Fernunterricht bzw. angeleitetem häuslichem Lernen. In der Regel wurden halbierte Lerngruppen je die Hälfte der regulären Unterrichtszeit in Präsenz unterrichtet und sollten die verbleibenden Unterrichtsstunden zu Hause für Lernaufgaben nutzen. Im gesamten hier näher betrachteten Zeitraum galten für Präsenzphasen besondere Hygienebedingungen.

Unmittelbar nach den Märzferien 2020, zur Zeit des ersten bundesweiten Lockdowns, ruhte der Schulbetrieb zunächst für fünf Wochen weitestgehend, wobei eine Notbetreuung durchgehend aufrechterhalten wurde. Ab April begann für die Jahrgangsstufen, in denen Abschlüsse erworben werden können, Hybridunterricht. Alle anderen Jahrgangsstufen sollten Fernunterricht erhalten. Anfang Mai wurde der Hybridunterricht auf weitere Jahrgangsstufen ausgedehnt. Diese Phase war stark davon geprägt, zuallererst Kommunikationswege zu etablieren, damit Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler zuverlässig erreichen konnten. Zwischen den Maiferien und den Sommerferien 2020 wurde dann für alle Jahrgangsstufen Hybridunterricht erteilt.

Das Schuljahr 2020/21 startete mit Präsenzunterricht. Kurz vor den Weihnachtsferien 2020, zu Beginn des zweiten bundesweiten Lockdowns, wurde die Präsenzpflicht für die Schülerinnen und Schüler wieder aufgehoben. Sie konnten nun individuell zwischen Unterricht zu Hause und in der Schule wählen; unabhängig vom Lernort handelte es sich allerdings in beiden Fällen um Fernunterricht, der inzwischen

zu einem erheblichen Teil in Form von Videokonferenzen durchgeführt wurde. Am Lernort Schule nahmen die Schülerinnen und Schüler – mit Hilfe der technischen Infrastruktur der Schule und unter pädagogischer Anleitung – am Fernunterricht teil. Nach den Märzferien wurde dann wieder in einigen Jahrgangsstufen mit Hybridunterricht begonnen. Die Präsenzpflcht blieb allerdings aufgehoben, so dass Eltern frei entscheiden konnten, dass ihre Kinder an den Präsenzphasen des Hybridunterricht nicht teilnehmen. Für alle anderen Jahrgangsstufen blieb es beim Fernunterricht. Nach den Maiferien gab es dann noch zwei Wochen Hybridunterricht für alle Jahrgangsstufen, bis Anfang Juni alle Schülerinnen und Schüler wieder in Präsenz unterrichtet werden konnten. Allerdings konnten Eltern noch bis zu den Herbstferien frei entscheiden, ihre Kinder nicht zur Schule zu schicken.

Auch die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf umfassende Bildung und Betreuung an Schulen war in der Corona-Zeit für viele Wochen und Monate stark eingeschränkt. Die außerunterrichtlichen Zeiten des Ganztags an Hamburger Schulen waren in unterschiedlichen Phasen durch die Beschränkung der zur Verfügung stehenden Plätze oder der Gruppengröße, Abstandsgebote, Kohortenprinzip und Einschränkungen der Angebotsvielfalt (z.B. in Bezug auf Sport, Theater und Musik) betroffen. Gleichwohl wurde vonseiten der Behörde für Schule und Berufsbildung und ihren Kooperationspartnern aus der freien Kinder- und Jugendhilfe viel Energie darauf verwandt, unter den sich immer wieder verändernden Hygienevorschriften ein jeweils größtmögliches Maß an attraktiven Angeboten der Bildung und Betreuung aufrechtzuerhalten, um den Auswirkungen der Pandemie auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen entgegenzuwirken.

Bis zum Beginn der Sommerferien 2020 wurde für Kinder bis 14 Jahren sowie altersunabhängig für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Notbetreuung vorgehalten. Es galt die Regel, dass Eltern, die diese Betreuung für ihre Kinder in Anspruch nehmen wollten, grundsätzlich nicht abgewiesen werden durften. Wo aufgrund der Vorgaben des Infektionsschutzes oder personeller und räumlicher Kapazitäten weniger Plätze angeboten werden konnten als nachgefragt wurden, erfolgte eine Auswahl nach vorgegebenen sozialen Kriterien. In den Sommerferien wurde eine Ferienbetreuung unter besonderen Maßgaben (z. B. verringerte Gruppengröße) angeboten. Nach den Sommerferien startete auch der Ganztags zunächst im eingeschränkten Regelbetrieb, es galten das Kohortenprinzip und besondere Hygienebedingungen. Kurz vor Beginn der Weihnachtsferien wurde auch der eingeschränkte Regelbetrieb wiederum eingestellt; in der Zeit bis zu den Märzferien fiel der Fernunterricht, der in der Schule absolviert werden konnte, mit dem schulischen Ganztags zusammen. Wiederum wurde jedoch eine Notbetreuung aufrechterhalten. Nach den Märzferien wurde zunächst der eingeschränkte Regelbetrieb zwischen 8 und 16 Uhr wieder aufgenommen, bevor der Ganztags Anfang Juni 2021 zum Regelbetrieb zurückkehrte. Dabei galten weiterhin besondere Hygienebedingungen, wie z. B. das Kohortenprinzip.

Abb. 1.5: Einschränkungen im Schulbetrieb zwischen März 2020 und Juni 2021

	KW	Betrieb und Einschränkungen
März	10	Märzferien 2020
	11	Im Rahmen des Ganztags wird noch eine Ferienbetreuung angeboten.
	12	Ruhen des regulären Schulbetriebs
April	13	Schulschließung mit Notbetreuung. Es sollen Lernaufgaben für zu Hause erteilt werden. Es wird damit begonnen, Kommunikationswege zu etablieren, zunächst meist per E-Mail oder ggf. über Lernplattformen, zum Teil können Lernmaterialien und Aufgaben aber auch persönlich in den Schulen abgeholt werden. Schriftliche Lernerfolgskontrollen entfallen.
	14	
	15	
	16	
Mai	17	Je nach Jahrgangsstufe Hybridunterricht oder Fernunterricht
	18	Hybridunterricht in Jg., in denen Abschlüsse erworben werden können: Jg. 9, 10 und 13 an STS, Jg. 10 und 12 an GY, Jg. 9 und 10 an ReBBZ sowie Abschlussklassen IVK und an berufsbildenden Schulen; in der Regel in halbierten Lerngruppen, die jeweils die Hälfte der regulären Unterrichtsstunden in Präsenz unterrichtet werden. Für alle anderen Jg. Fernunterricht. Einzelfallregelungen für spezielle SO. Ab dem 4. Mai Hybridunterricht auch in Jg. 4 der G, Jg. 12 der STS und Jg. 6 und 11 an GY sowie weiteren Jg. der IVK, außerdem in AV und flexibel in weiteren Jg. der berufsbildenden Schulen; auch hier halbierte Lerngruppen und Hälfte der regulären Unterrichtsstunden in Präsenz.
	19	
	20	In den weiterführenden Schulen sollen in Präsenz min. je 3 Stunden pro Woche Deutsch, Mathematik und Englisch unterrichtet werden; in der Studienstufe die Kernfächer je 2 Stunden und der Profilbereich 5 Stunden. In der G sollen je 3 Stunden Deutsch, Mathematik und Sachunterricht unterrichtet werden.
		Im Rahmen des Ganztags wird eine pädagogisch qualifizierte Notbetreuung angeboten.
		Maierferien 2020
		21
Juni	22	Hybridunterricht
	23	Hybridunterricht für alle Jg. Alle Jg., die nicht auch schon zuvor Hybridunterricht hatten, sollen einmal pro Woche 5 bis 6 Unterrichtsstunden in Präsenz erhalten (in VSK 50 % der regulären Unterrichtszeit). Für ReBBZ und SO gelten besondere Regelungen. G werden am 5. Juni gebeten, für Jg. 1 und 2 zusätzliche Präsenzangebote zu schaffen.
	24	
	25	
	26	Stundentafeln bleiben in Kraft; Fernunterricht darf sich nicht auf die Kernfächer beschränken.
	Im Rahmen des Ganztags wird eine pädagogisch qualifizierte Notbetreuung angeboten.	
Juli	27	Sommerferien 2020
	28	Im Rahmen des Ganztags findet eine Ferienbetreuung unter besonderen Maßgaben statt. Schulen bieten Lernferien an, an denen auch parallel zur Ferienbetreuung teilgenommen werden kann.
	29	
	30	
	31	
August	32	Präsenzunterricht
	33	Präsenzunterricht für alle Jg. im Klassenverband nach dem Kohortenprinzip; Kontakte zwischen den Jg. sollen unterbleiben, Wahlpflicht- und Oberstufenkurse sind aber wieder möglich. Unterricht nach Stundentafel hat oberste Priorität. Klassenreisen sind untersagt. Betriebliche Ausbildungsphasen in der beruflichen Bildung werden ermöglicht. Für den Ganztags gilt ein eingeschränkter Regelbetrieb unter besonderen Hygienebedingungen und unter Einhaltung des Kohortenprinzips.
	34	
	35	
36		
September	37	
	38	
	39	
	40	

	KW	Betrieb und Einschränkungen
Oktober	41	Herbstferien 2020
	42	Im Rahmen des Ganztags findet eine Ferienbetreuung unter besonderen Maßgaben statt. Schulen bieten Lernferien an, an denen auch parallel zur Ferienbetreuung teilgenommen werden kann.
	43	Präsenzunterricht
	44	
November	45	Präsenzunterricht für alle Jg. im Klassenverband nach dem Kohortenprinzip. Schulen mit hohen Infektionszahlen dürfen ab dem 2. Dezember Wechselunterricht ab Jg. 8 einführen; Abschlussklassen sind ausgenommen. Klassenreisen sind weiterhin untersagt.
	46	
	47	Für den Ganzttag gilt ein eingeschränkter Regelbetrieb unter besonderen Hygienebedingungen und unter Einhaltung des Kohortenprinzips.
	48	
Dezember	49	
	50	
	51	Siehe unter KW 1 bis 8 im Jahr 2021
	52	Weihnachtsferien 2020/2021
	53	Im Rahmen des Ganztags wird eine pädagogisch qualifizierte Feriennotbetreuung angeboten.
Januar	1	Je nach individueller Wahl Fernunterricht zu Hause oder in der Schule Am 14. Dezember wird die Präsenzpflicht an den Schulen aufgehoben. Es besteht individuell die Wahl zwischen Fern- oder Präsenzunterricht; Präsenzunterricht heißt, dass durch eine pädagogische Anleitung in der Schule sichergestellt werden muss, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben des Fernunterrichts in der Schule gut bewältigen können. Die Eltern werden gebeten, ihre Kinder nicht zur Schule zu schicken, so dass max. 25 Prozent der Schülerschaft einer Schule vor Ort sind. Schriftliche Lernerfolgskontrollen entfallen; lediglich in der Studienstufe können Klausuren und verpflichtende Präsentationsleistungen stattfinden. Im Rahmen des Ganztags wird eine pädagogisch qualifizierte Notbetreuung angeboten.
	2	
	3	
	4	
Februar	5	
	6	
	7	
	8	
März	9	Märzferien 2021
	10	Im Rahmen des Ganztags findet eine Ferienbetreuung unter besonderen Maßgaben statt. Schulen bieten Lernferien an, an denen auch parallel zur Ferienbetreuung teilgenommen werden kann.
	11	Je nach Jahrgangsstufe Hybridunterricht oder Fernunterricht
	12	
April	13	Hybridunterricht in den Jg. 1 bis 4 der G und speziellen SO, Jg. 9, 10 und 13 der STS und der Jg. 6, 10 und 12 der GY sowie in allen Basisklassen und IVK, außerdem in der Ausbildungsvorbereitung und allen Abschlussklassen der berufsbildenden Schulen; in der Regel in halbierten Lerngruppen, die jeweils die Hälfte der regulären Unterrichtsstunden in Präsenz unterrichtet werden. Es gilt weiterhin das Kohortenprinzip. Die Präsenzpflicht bleibt aufgehoben; Eltern können frei entscheiden, dass ihre Kinder an den Unterrichtsstunden in Präsenz nicht (vor Ort) teilnehmen.
	14	
	15	
	16	
	17	
Mai	18	Für alle anderen Jg. Fernunterricht; Ausnahme ist die VSK, die in Analogie zur Kindertagesbetreuung vollständig in Präsenz stattfindet. ReBBZ und SO können flexible Modelle vereinbaren. Für Schülerinnen und Schüler, die den Fernunterricht in der Schule absolvieren wollen oder müssen, besteht ein eingeschränktes Angebot zur schulischen Notfallbetreuung. Im Rahmen des Ganztags wird eine Betreuung in festen Gruppen mit in der Regel 12 Kindern (max. 15) angeboten, unter Einhaltung des Kohortenprinzips und besonderen Hygienebedingungen.
	19	Maiferien 2021
	20	Im Rahmen des Ganztags findet eine Ferienbetreuung unter besonderen Maßgaben statt.
	21	Hybridunterricht Hybridunterricht für alle Jg.; in der Regel in halbierten Lerngruppen, die jeweils die Hälfte der regulären Unterrichtsstunden in Präsenz unterrichtet werden. Es gilt weiterhin das Kohortenprinzip. Die Präsenzpflicht bleibt aufgehoben. In VSK weiterhin Präsenzunterricht. Im Rahmen des Ganztags wird eine Betreuung in festen Gruppen mit in der Regel 12 Kindern (max. 15) angeboten, unter Einhaltung des Kohortenprinzips und besonderen Hygienebedingungen.
Juni	22	Präsenzunterricht
	23	
	24	Präsenzunterricht für alle Jg. im Klassenverband nach dem Kohortenprinzip. Die Präsenzpflicht bleibt aufgehoben (außer bei Klausuren und Prüfungen). Es dürfen wieder Klassenreisen gebucht werden. Für den Ganzttag gilt ein eingeschränkter Regelbetrieb unter besonderen Hygienebedingungen und unter Einhaltung des Kohortenprinzips.
	25	

Welche Erleichterungen gab es bei Abschlussprüfungen und welche Ausnahmeregelungen galten für die Zeugniserteilung und Klassenwiederholungen?

Im Schuljahr 2019/20 fanden alle Abschlussprüfungen statt, wenn auch zum Teil unter modifizierten Bedingungen. An den schriftlichen Prüfungsterminen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss und den mittleren Schulabschluss wurde festgehalten; lediglich die Fristen für die mündlichen Prüfungen wurden flexibilisiert. An den Prüfungen zum ersten allgemeinbildenden Schulabschluss nahmen in der 9. Jahrgangsstufe nur die Schülerinnen und Schüler teil, die die Schule am Ende des Schuljahrs verlassen. Die mündlichen Prüfungen in Zusammenhang mit der schriftlichen Überprüfung in Jahrgangsstufe 10 am Gymnasium entfielen. Die schriftlichen und mündlichen Abiturprüfungen wurden zeitlich nach hinten verschoben; in der Regel entfiel die Zweidurchsicht der Abiturklausuren.

Im Schuljahr 2020/21 waren die Abschlussprüfungen dann deutlich stärker tangiert. Die Abschlussprüfungen zum ersten allgemeinbildenden Schulabschluss entfielen. Die Jahresnote ergab sich aus den im Schuljahr erbrachten Leistungen.

Die Anzahl der Prüfungen zum mittleren Schulabschluss war auf drei Prüfungen reduziert, von denen zwei zentral gestellte Prüfungen schriftlich und eine Prüfung mündlich zu absolvieren waren. Die Prüflinge konnten wählen, welches Fach mündlich geprüft wird. Die Bearbeitungszeit für die schriftlichen Prüfungen wurde um 30 Minuten verlängert. Die Lehrkräfte sollten bei der Korrektur die besonderen Umstände berücksichtigen. Die Jahresnote ermittelte sich dann zu 80 Prozent aus der laufenden Unterrichtsarbeit und zu 20 Prozent aus der Abschlussprüfung. Die schriftlichen Überprüfungen in Jahrgangsstufe 10 des Gymnasiums wurden durch eine Klassenarbeit ersetzt; der mündliche Teil der Prüfung fand statt.

Zur besseren Vorbereitung auf das Abitur wurden die Abiturklausuren um eine Woche nach hinten verschoben. Die Lehrkräfte erhielten präzisere Vorab-Informationen über die Schwerpunktthemen und für die Schülerinnen und Schüler gab es Angebote zur individuellen Prüfungsvorbereitung in kleinen Gruppen in der Schule. Die Bearbeitungszeit für die schriftlichen Prüfungen wurde um 30 Minuten verlängert, in Mathematik durften die Lehrkräfte einen von fünf Aufgabenteilen streichen. Außerdem wurden den Schülerinnen und Schülern die Operatorenlisten ausgehändigt, die zur Bewertung eingesetzt werden. Zweitkorrekturen erfolgten erst ab einer Abweichung von drei Notenpunkten von der Vornote. Auch beim Abitur waren die Lehrkräfte aufgefordert, bei der Korrektur die besonderen Umstände zu berücksichtigen. Zugleich wurde die Anzahl der Klausuren in S4 (dem zweiten Halbjahr der letzten Jahrgangsstufe der Studienstufe) herabgesetzt.

Auch im Schuljahr 2021/22 sowie letztmalig im Schuljahr 2022/23 galten die im Schuljahr 2020/21 beschlossenen Erleichterungen für die Abschlussprüfungen.

Bereits im Schuljahr 2019/20 waren Lehrkräfte und Schulleitungen aufgerufen, bei Entscheidungen über Zeugnisnoten die besondere Lernsituation im Fernunterricht pädagogisch angemessen zu berücksichtigen. So wurden die Gymnasien gebeten, insbesondere bei der Notengebung in Jahrgangsstufe 6, in der das Zeugnis über den Verbleib am Gymnasium oder den verpflichtenden Wechsel an die Stadtteilschule entscheidet, die schwierige Lernsituation in der Corona-Krise angemessen zu berücksichtigen. Generell sollten vor Zeugnissen, die mit Berechtigungen verknüpft sind bzw. mit denen Abschlüsse erworben werden können, wenn nötig individuell zusätzliche Leistungsnachweise eingefordert werden, um die Notenentscheidung fundierter treffen zu können. In allen Jahrgangsstufen wurden Ganzjahresnoten erteilt. Über

Wiederholungsanträge für die Jahrgangsstufe 10 wurde allerdings weiterhin nach den eng gesetzten Maßgaben der Ausbildungs- und Prüfungsordnung entschieden.

Letzteres änderte sich im Schuljahr 2020/21. Die Befugnis, über Wiederholungsanträge zu entscheiden, lag nun für alle Jahrgangsstufen bei der Schule, also auch für die Jahrgangsstufe 10. Maßgeblich für die Gestattung der Wiederholung war nur noch die Frage, ob die Schülerin bzw. der Schüler in der nachfolgenden Jahrgangsstufe besser gefördert werden kann, als in der Jahrgangsstufe, in die sie bzw. er mit der Klassengemeinschaft sonst aufstiege. Bei einem Antrag auf Wiederholung der Jahrgangsstufe 10 musste zusätzlich die Annahme bestehen, dass die Schülerin bzw. der Schüler durch die Wiederholung einen noch nicht erreichten Schulabschluss oder die Versetzung in die Studienstufe erreicht. Von der Schule abgelehnte Anträge auf Wiederholung der Jahrgangsstufe 10 wurden abschließend durch die Schulaufsicht entschieden. Ausnahmsweise konnte auch für zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler eine Klassenwiederholung genehmigt werden. Wiederholungen in der gymnasialen Oberstufe wurden nicht auf die Verweildauer angerechnet.

Zum Ende des Schuljahrs 2022/23 wurden die genannten Erleichterungen bei der Genehmigung von Klassenwiederholungen zurückgenommen. Allerdings wurden die Regularien zur Klassenwiederholung generell dahingehend verändert, dass eine einmalige Klassenwiederholung in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 an weniger strenge Voraussetzungen als sonst üblich gekoppelt war. Nähere Informationen dazu finden sich in Kapitel 7 dieses Berichts.

Welche Anstrengungen zum „Aufholen nach Corona“ wurden und werden für Schülerinnen und Schüler ergriffen?

Der Hamburger Senat hat bereits frühzeitig Ressourcen bereitgestellt, um den negativen Auswirkungen der Pandemie auf das Lernen und die psychosoziale Verfasstheit von Schülerinnen und Schülern entgegenzuwirken. Im Rahmen des Aktionsprogramms „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ sind dann im Sommer 2021 über das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung zusätzliche Mittel für die Förderung von Schülerinnen und Schülern an die Bundesländer ausgeschüttet worden, durch deren Einsatz Hamburg die bereits bestehenden Angebote quantitativ und qualitativ ausbauen konnte. Insgesamt sind bislang rund 200 Millionen Euro für entsprechende Fördermaßnahmen bereitgestellt worden, darunter rund 170 Millionen aus Landesmitteln.

Zu den Maßnahmen, die Hamburg frühzeitig ergriffen hat, gehören die sogenannten Lernferien, die erstmals in den Sommerferien 2020 angeboten wurden. Insbesondere Schulen mit Sozialindex 1 oder 2 und die ReBBZ waren aufgefordert, für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 9 Lernferien anzubieten, um ihnen zusätzliche Lernzeit zu ermöglichen. Das Angebot richtete sich auch – unabhängig vom Sozialindex – an alle Basisklassen und IVK. Es sollten zunächst Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme benannt werden, die seit längerem oder auch pandemiebedingt Sprach- oder Lernförderbedarf bzw. Lernrückstände aufweisen. Das Angebot umfasste in zwei aufeinanderfolgenden Wochen je 15 Unterrichtsstunden à 45 Minuten. Es stand den Schülerinnen und Schülern frei, das Angebot anzunehmen oder abzulehnen. Schülerinnen und Schülern, die parallel an der Ferienbetreuung im Rahmen des Ganztags teilnahmen, wurde grundsätzlich die Teilnahme an den Lernferien ermöglicht. Generell waren die Träger der Ferienbetreuung immer darum be-

müht, den teilnehmenden Kindern im Rahmen der geltenden Hygienevorschriften ein größtmögliches Maß an Bildung und Betreuung zu bieten.

Im anschließenden Schuljahr 2020/21 konnten die Schulen in den Herbstferien, den Märzferien und den Sommerferien Lernferien einrichten. Dabei wurde der Kreis der einbezogenen Schulen und Jahrgangsstufen nach und nach ausgeweitet. Bereits in den Herbstferien waren Schulen mit Sozialindex 3 und höher systematisch einbezogen, auch wenn der Förderumfang hier niedriger angesetzt wurde. Ab den Märzferien wurden die Jahrgangsstufen VSK und Jahrgang 10 mit einbezogen, außerdem gab es für die Prüfungsjahrgänge Ferienkurse zur Prüfungsvorbereitung (in den Jahrgangsstufen 10 und 13 der Stadtteilschulen und in Jahrgangsstufe 12 des Gymnasiums). Ab Sommer 2021 konnten dann für alle Jahrgangsstufen aller Schulformen Lernferien eingerichtet werden.

Auch in den Schuljahren 2021/22 und 2022/23 wurden jeweils im Herbst, im Frühjahr und im Sommer Lernferien durchgeführt und konnten mit der Teilnahme an der Ferienbetreuung verbunden werden. Dadurch, dass pro Ferien eine Woche – in den Sommerferien 2020, 2021 und 2022 zwei Wochen – Lernferien angeboten wurden, konnten die Schulen bis zu 13 Wochen zusätzliche Unterrichtsangebote machen, damit Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen daran arbeiten konnten, Lernrückstände in mathematischen und sprachlichen Kompetenzbereichen aufzuarbeiten, oder sich gezielt auf Prüfungen vorzubereiten. Sobald sich acht Kinder einer Schule für die Lernferien anmelden, werden diese durchgeführt. Teile des Programms sollen verstetigt werden, sodass Grundschulen und Stadtteilschulen mit den Sozialindizes 1, 2 und 3 sowie ReBBZ auch nach Ende des Schuljahres 2022/23 weiterhin Lernferien anbieten können.

Nicht nur in den Ferien, auch in den Unterrichtswochen wurde zusätzliche Lernzeit ermöglicht. Zu Beginn des Schuljahrs 2021/22, als der Unterricht erstmals wieder komplett in Präsenz stattfand, wurden die etablierten Lernförderangebote nach § 45 HmbSG („Fördern statt wiederholen“) für alle Schülerinnen und Schüler geöffnet und quantitativ ausgebaut. Die Teilnahme war nicht mehr an nicht ausreichende Zeugnisnoten gekoppelt. Die Schulen konnten dazu 30 bis 50 Prozent mehr Förderressourcen als üblich zum Einsatz bringen. Diese Maßnahme endete im Januar 2023 zum Halbjahreswechsel.

Darüber hinaus gab und gibt es Maßnahmen zur Abmilderung der psychosozialen Belastungen der Schülerinnen und Schüler, etwa die befristete Einstellung von 20 zusätzlichen Psychologinnen und Psychologen. Zehn von ihnen bekommen jetzt dauerhafte Stellen in den ReBBZ. Dort bieten sie Beratung und Unterstützung für alle Schülerinnen und Schüler, aber auch für Familien und Lehrkräfte der allgemeinbildenden Hamburger Schulen an. Außerdem haben viele Schulen in den letzten Jahren mit dem Geld der Bundesregierung neue Betreuungs-, Beratungs- oder Entspannungsangebote für psychisch besonders belastete Schülerinnen und Schüler eingerichtet, die nun aus Landesmitteln verstetigt werden.

Auch das Mentoringprogramm „Anschluss“, das in Kooperation mit der ZEIT-Stiftung konzipiert wurde, ist Teil der Hamburger Maßnahmen. Es wurde zunächst bis zum 31. Juli 2023 verlängert und soll an allen Grundschulen in sozial benachteiligter Lage auch darüber hinaus fortgesetzt werden. Teilnehmende Grundschulen erhalten weiterhin zeitliche Ressourcen für die Begleitung der schulischen Mentorinnen und Mentoren.

Was ist das Mentoringprogramm „Anschluss“ und wie wird es umgesetzt?

In dem Lernförderprogramm „Anschluss“ unterstützen Mentorinnen und Mentoren gezielt Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 4, bei denen sich im Zuge der Corona-Pandemie Motivations- und Leistungsschwierigkeiten zeigten. Im Rahmen eines freundschaftlich-pädagogischen Arbeitsbündnisses sollen in den „Anschluss“-Kursen zum einen Lernrückstände in Deutsch und Mathematik aufgeholt werden. Zum anderen sollen die Kinder in ihrer psychosozialen Entwicklung unterstützt werden und die Lernmotivation sowie das selbstständige Lernen gefördert werden. So sollen die Schülerinnen und Schüler auf den Wechsel in die fünfte Klasse vorbereitet werden. Im Schuljahr 2021/22 haben 2.826 Schülerinnen und Schüler in 628 Kursen an „Anschluss“ teilgenommen. Alle staatlichen Grundschulen, Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) sowie Speziellen Sonderschulen konnten seit August 2021 „Anschluss“-Kurse einrichten. In jedem Kurs betreut eine Mentorin bzw. ein Mentor eine kleine Gruppe von vier bis fünf Kinder an zwei Nachmittagen pro Woche für jeweils 90 Minuten.

Die Mentorinnen und Mentoren wurden im Vorhinein für ihre Tätigkeit geschult. Jede Schule hat zudem eine Senior-Mentorin oder einen Senior-Mentor berufen, die bzw. der vor Ort für die Koordination des Programms zuständig ist, die Mentorinnen und Mentoren betreut und als Ansprechperson für Eltern und Mentees fungiert. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) bietet Begleitangebote für Senior-Mentorinnen und Senior-Mentoren an und stellt einen Pool an Materialien für die Arbeit in den Kursen bereit. Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) wurde mit der Evaluation von „Anschluss“ beauftragt. Erste Ergebnisse der Evaluation können in Kapitel 6 nachgelesen werden.

Welche Maßnahmen zur Unterstützung beim Übergang Schule–Beruf wurden ergriffen?

Auch im berufsbildenden Bereich wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die Schülerinnen und Schüler insbesondere in den Abschlussjahrgängen und am Übergang Schule–Beruf zu unterstützen und durch die Pandemie bedingte Härten zu mildern: Zunächst wurden insbesondere im ersten Jahr der Pandemie Ausweichtermine für Abschlussprüfungen angeboten und für berufspraktische Prüfungen geeignete Ersatzleistungen ermöglicht. Die für die Hotellerie- und Gastronomiebranche zuständige berufsbildende Schule erweiterte außerdem die Nutzung der schuleigenen Praxisräume (Küchen und Backstuben) für zusätzliche berufspraktische Module und zur Vorbereitung der Abschlussjahrgänge in den entsprechenden Ausbildungsberufen, da die Hotels und Restaurants coronabedingt phasenweise geschlossen waren. In enger Abstimmung mit den Ausbildungsbetrieben wurden hybride Lehr- und Lernangebote entwickelt. Betriebliche Praktika wurden unter Einhaltung der jeweiligen hygienischen Voraussetzungen ermöglicht. Darüber hinaus wurden die Anmeldefristen für vollzeitschulische Bildungsgänge für das Schuljahr 2020/21 um zweieinhalb Monate verlängert. Um trotz der verringerten Zahl an Ausbildungsplätzen möglichst viele Übergänge zu ermöglichen, wurden die Brücken in den Ausbildungsmarkt ausgebaut und das Angebot in der Berufsqualifizierung auf 600 Plätze sowie für alle Berufe in der dualen Ausbildung erweitert. Zusätzlich wurde die Platzzahl im Bereich der Ausbildungsvorbereitung bedarfsgerecht ausgebaut.

Was ist das Projekt „Ich pack's an“ und wie wird es umgesetzt?

Im Rahmen des Projekts „Ich pack's an“ ermöglicht das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) individuelle Förderangebote für Schülerinnen und Schüler mit pandemiebedingten Lernrückständen in prüfungsrelevanten Fächern und berufsfachspezifischen Lernfeldern. Schülerinnen und Schüler in der Berufsvorbereitungsschule (AvDual, Alpha-Klassen, AvM-Dual und BV für junge Menschen mit Behinderungen) erhalten ergänzend zur Lernförderung in den prüfungsrelevanten Fächern auch Lernförderangebote zur Stärkung personaler Kompetenzen mit dem Ziel, Übergänge in Ausbildung zu sichern.

Das Projekt „Ich pack's an“ läuft bis zum 31. Juli 2023. Insgesamt stehen dem HIBB für die Umsetzung von Lernfördermaßnahmen 2 Millionen Euro zur Verfügung. Bis Ende 2022 wurden von den berufsbildenden Schulen durch Lehrkräfte, Honorarkräfte und kooperierende Bildungsträger über 13.000 Lernförderstunden für Schülerinnen und Schüler in der Berufsausbildung oder Ausbildungsvorbereitung erteilt.

Welche Auswirkungen hatte und hat die Pandemie auf die Digitalisierung der schulischen und unterrichtlichen Arbeit?

Während der Corona-Pandemie hat die BSB zwischen März 2020 und Sommer 2021 verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die Kolleginnen und Kollegen bei der Gestaltung unterschiedlicher Unterrichtszenarien für das Lernen auf Distanz oder in hybriden Settings zu unterstützen. Die Maßnahmen umfassten einerseits technische Lösungen, die mit dem Rollout des Digitalpakts verbunden waren, und andererseits Unterstützungsangebote im Bereich der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung.

Wie wurden das digitale Lehren und Lernen zu Beginn der Pandemie unterstützt?

Seit Beginn der Corona-Pandemie und der damit einhergehenden massiven Einschränkungen des regulären Schulbetriebs hat sich die BSB intensiv darum bemüht, die Schulen nicht zuletzt in Bezug auf die Digitalisierung von Lehren und Lernen zu beraten und zu unterstützen. Dies geschah zunächst durch den mehrfach wöchentlich erschienenen Newsletter „Digital macht Schule“. Er umfasste insgesamt 17 Ausgaben. Darin wurden auf mehr als 100 Seiten allgemeine Informationen und Tipps zum digitalgestützten Lehren und Lernen auf Distanz sowie in hybriden Unterrichtsformen bereitgestellt und mit praxisorientierten Hinweisen und fachbezogenen Unterrichtsmaterialien ergänzt. Außerdem wurde vollumfänglich auch in Bezug auf Datenschutzfragen beraten.

Noch Ende März 2020 hat die BSB zudem die „Handreichung Fernunterricht“ veröffentlicht. Darin wurde über grundlegende Rahmenbedingungen des Fernunterrichts, auch des onlinegestützten Fernunterrichts, informiert. Ergänzend dazu liegt allen allgemeinbildenden Schulen seit Mai 2020 ein pädagogisch-technisches Rahmenkonzept (PTR) zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht vor, das medienpädagogische, didaktische und technische Aspekte eines digital gestützten Unterrichts umfasst. Es richtet sich als standardsichernder Leitfaden in erster Linie an Schul-

leitungen, didaktische Leitungen und an Medienverantwortliche. Neben dem Fokus auf die nachhaltige Implementierung der durch den Digitalpakt Schule angeschafften Technik gibt es Hilfestellungen zu möglichen Einsatzszenarien digitaler Endgeräte im Unterricht.

Als weitere Maßnahme erfolgte im August 2020 die Veröffentlichung der „Handreichung Distanzunterricht“. Sie dient Schulen als Orientierungshilfe für den Fall temporärer Schulschließungen oder temporärer Quarantäne für ganze Lerngruppen, Klassen oder Jahrgangsstufen. Hinzu kam im September 2020 die „Handreichung Hybridunterricht“, um den Kolleginnen und Kollegen Hilfestellungen für den Fall zu geben, dass einzelne Schülerinnen oder Schüler, einzelne Lehrkräfte oder ganze Lerngruppen nicht vor Ort in der Schule am Unterricht teilnehmen.

Welchen technischen Support erhielten die Schulen während der Pandemie?

Im März 2020 gab es in Hamburg noch kein zentrales Lernmanagementsystem (LMS) bzw. keine Lernplattform, die den Unterricht digital abbilden konnte. Im Zuge der Corona-Krise wurde dann die bereits geplante Pilotphase zur Implementierung eines LMS auf Anfang April 2020 vorgezogen und neun Schulen starteten mit dem Produktivbetrieb. Im Anschluss daran wurden weitere Schulen aufgenommen, sodass bereits Ende des Schuljahrs 2019/20 39 Schulen im LMS eingebunden waren.

Seit dem Schuljahr 2020/21 steht das Moodle-basierte LMS „Lernen Hamburg“ inklusive des Videokonferenztools „Big Blue Button“ allen staatlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zur Verfügung. Als zentrales einheitliches System kann das LMS „Lernen Hamburg“ schulübergreifend in Schulen aller Schulformen genutzt werden und ermöglicht die Gestaltung verschiedenster synchroner und asynchroner Unterrichtsszenarien. Über 85 Prozent der staatlichen Schulen nutzen inzwischen den digitalen Lernort LMS „Lernen Hamburg“.

Zudem haben fast alle staatlichen Schulen (99 %) in fast allen ihrer Schulgebäude WLAN. In den Unterrichtsräumen befinden sich fast flächendeckend digitale Präsentationsgeräte. Allein in den allgemeinbildenden Schulen sind über 11.000 der insgesamt rund 12.000 Klassen- und Fachräume mit digitaler Präsentationstechnik ausgestattet. Die berufsbildenden Schulen verfügen im Schuljahr 2022/23 über 1.780 interaktive Tafeln. Das Verhältnis Endgeräte zu Nutzenden liegt sowohl in allgemeinbildenden wie in berufsbildenden Schulen bei 1:3. Die sichere Nutzung webbasierter Lösungen und des Internets wird in den allgemeinbildenden Schulen durch den 2022 installierten verbesserten Jugendmedienschutzfilter gewährleistet.

Zum Schuljahr 2021/22 wurden auch die Lehrkräfte mit mehr als 20.000 Tablets als dienstlichen Arbeitsmitteln ausgestattet. Um die Vielzahl an Bildungsmedien nutzen zu können, wurde die Übertragungsfrequenz der Internetanbindung auf 1 GBit/s für die weiterführenden Schulen und 500 MBit/s für die Grundschulen erheblich gesteigert. Für eine regelmäßige Wartung und Pflege der IT-Infrastruktur wurden die Mittel der staatlichen allgemeinbildenden Schulen von 4,5 Millionen Euro auf acht Millionen Euro pro Jahr erhöht. Seit dem Schuljahr 2021/22 erhält somit jede allgemeinbildende Schule zusätzliche Mittel von 10.000 Euro pro Jahr für Wartung und Support.

Welche nachhaltigen Strukturen für den Austausch und die Vernetzung der Schulen untereinander zu Fragen der Digitalisierung wurden geschaffen?

Neben pädagogischen und technischen Maßnahmen spielten Fragen des Austauschs und der Vernetzung unter sich ständig wandelnden pandemischen Bedingungen eine wichtige Rolle. Hierbei wurden im Zuge der Pandemie neue Strukturen etabliert, die sich im Rahmen des 2019 begonnenen Projekts „Digital macht Schule“ entwickelt haben. Zu Beginn des Projekts wurden 20 Schulen vernetzt und haben gemeinsam zu Themen der digitalen Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung Konzepte entworfen und umgesetzt. Während der Pandemie haben die teilnehmenden Schulen ihre Ergebnisse im Rahmen des Newsletters „Digital macht Schule“ sowie in Form eines Blended Learning-Kurses aufbereitet und in der zweiten Phase des Projekts ab dem Schuljahr 2020/21 sukzessive allen Hamburger Schulen im Rahmen von Beratungs- und Qualifizierungsangeboten zur Verfügung gestellt. Der Blended Learning-Kurs wurde von 120 Schulen absolviert und wird nun in differenzierteren Projekten wie den „Innovationszirkeln“ weitergeführt, um Kolleginnen und Kollegen auf vielfältige Weise zu ermöglichen, sich über digitale Themen auszutauschen.

Neben der Implementierung der Innovationszirkel spielen die Veranstaltungen, die im Rahmen von „Digital macht Schule“ in den Jahren 2021, 2022 und 2023 stattgefunden haben, die sogenannten #dms-Veranstaltungen, eine wichtige Rolle für die Vernetzung und digitale Weiterbildung der Schulen. In der Reihe #dms-Explorationen tauschen sich Schulleitungen über erfolgreiche Digitalisierungsmaßnahmen an ihren Schulen aus. Sogenannte dms-hubs eröffnen digitale und hybride Räume im LMS „Lernen Hamburg“, damit Lehrkräfte sich über Digitalität und Digitales in ihren Schulen austauschen können. Das Projekt „Makerhubs“, das im November 2022 an insgesamt 11 Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien gestartet ist, stellt Schülerinnen und Schülern gut ausgestattete, offene und wertfreie Lernräume („Erfinderwerkstätten“) zur Verfügung, in denen sie zum Beispiel programmieren oder Roboter erforschen, aber auch löten lernen oder 3D-Drucker ausprobieren können.

Im Mai 2023 veröffentlichte die Behörde für Schule und Berufsbildung die Homepage des sogenannten Infoportals, das für Lehrerinnen und Lehrer Infos, Ideen und Impulse für die Schule in der digitalen Welt bereithält.

Des Weiteren gab und gibt es umfassende Fortbildungsangebote für Lehrkräfte durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI). Im Schuljahr 2021/22 hat das LI 667 Fortbildungsveranstaltungen mit dem Schwerpunktthema Digitalisierung durchgeführt und konnte dabei 13.540 Teilnahmen erzielen. Begleitend zur Rückkehr zum Präsenzunterricht hat das Referat Medienpädagogik am LI im genannten Schuljahr insgesamt 48 Fortbildungsveranstaltungen zum flankierenden Einsatz des zentralen Lernmanagementsystem LMS „Lernen Hamburg“ abgehalten. Das Landesinstitut wird auch perspektivisch verstärkt spezifische Formate zur Erhöhung der digitalen pädagogischen Inhaltskompetenz bereitstellen (Zusammenspiel von Lerngegenstand, Digitalität und Pädagogik/ Didaktik) und seine Fachfortbildungen generell in den Kontext einer Kultur der Digitalität einordnen.

Verwendete Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter Bildung in Deutschland 2022 – Bildungsbericht – DE [23.01.2023].
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration (2023). Aktuelle Informationen zur Kindertagesbetreuung. Tagesaktuelle Hinweise. Verfügbar unter Infos für Kitas – Aktuelle Informationen für Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung und Interessierte – hamburg.de [23.01.2023].
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2023). #CoronaHH. Schulbriefe zur Pandemie. Verfügbar unter Schulbriefe zur Pandemie – hamburg.de [23.01.2023].
- Schilling, J./Buda, S./Fischer, M./Goerlitz, L. u. a. (2021). Retrospektive Phaseneinteilung der COVID-19-Pandemie in Deutschland bis Februar 2021. In: Robert Koch-Institut (Hrsg.). Epidemiologisches Bulletin, Jahrgang 15, S. 8–17. Verfügbar unter Epidemiologisches Bulletin 15/2021 (rki.de) [26.01.2023].

2. Bevölkerung

Die Bevölkerungszusammensetzung und die sozialen Lebensumstände von Kindern und Jugendlichen sind wichtige Rahmen- und Gelingensbedingungen für Schule und Bildung. Da sie in Hamburg in den verschiedenen Stadtteilen zum Teil ganz unterschiedlich ausfallen, werden viele Aspekte, die in diesem Kapitel behandelt werden, auch auf Stadtteilebene ausgewertet und in Form von Karten dargestellt. Über die in den letzten Hamburger Bildungsberichten etablierten Themenfelder (2.1 Bevölkerungsentwicklung, 2.2 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und 2.3 Kinder und Jugendliche, die von Sozialleistungen leben) hinaus wird in diesem Bildungsbericht erstmals auch ein Blick auf den Bildungsstand der Erwachsenen (2.4) in Hamburg geworfen.

2.1 Bevölkerungsentwicklung

Wie entwickelt sich die Zahl der Personen, die in Hamburg leben?

Abb. 2.1, Abb. 2.2,
Abb. 2.3 und
Abb. 2.4

Ende 2021 hatte Hamburg laut Auszählung aus dem Melderegister 1.906.411 Einwohnerinnen und Einwohner, fast 200.000 mehr als in 2001. In den letzten zwei Jahrzehnten ist die Bevölkerungsgröße fast kontinuierlich angestiegen. Insgesamt ist die Bevölkerung in diesem Zeitraum um 11,3 Prozent gewachsen. Insbesondere ab 2010 ist nach einem kurzzeitigen Rückgang während der Weltfinanzkrise 2008 ein deutliches Wachstum zu beobachten. Die höchste Wachstumsrate ist im Jahr 2015 zu verzeichnen. Seit 2016 hat das Bevölkerungswachstum wieder abgenommen.

In der langfristigen Entwicklung lässt sich für alle Altersgruppen der Kinder und Jugendlichen ein Zuwachs feststellen. Die höchsten Zuwachsraten seit 2012 weisen die jüngeren Altersgruppen auf (0 bis unter 3 Jahre: 14,7 %, 3 bis unter 6 Jahre: 18,5 %, 6 bis unter 10 Jahre: 15,5 %). Lediglich bei den 16- bis unter 18-Jährigen ist die Zahl mit 4,8 Prozent bislang nur leicht angestiegen. Ende des Jahres 2021 lebten etwa 319.000 Kinder und Jugendliche in der Hansestadt und damit etwa 41.000 mehr als 2012.

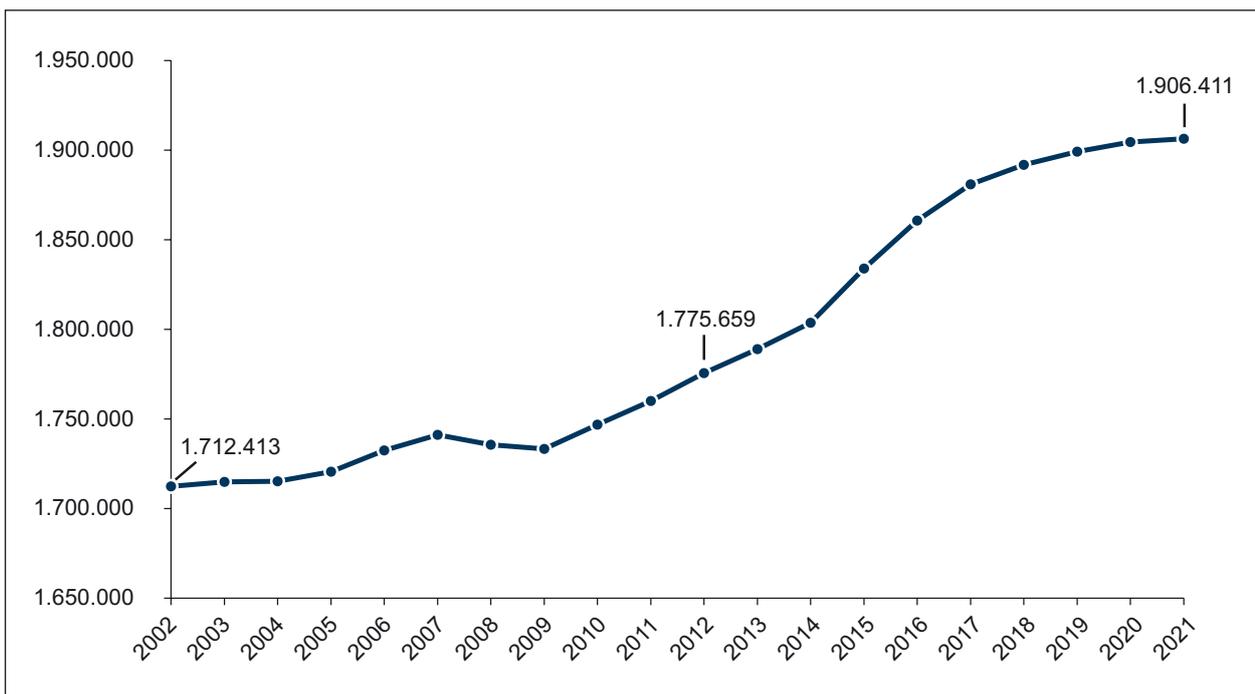
Der Bevölkerungsmodellrechnung des Statistikamts Nord zufolge wird die Hamburger Bevölkerung bis 2035 voraussichtlich um 7 Prozent wachsen. Dabei ist die prognostizierte Entwicklung in den einzelnen Altersgruppen sehr unterschiedlich. So wird beispielsweise die Anzahl der Kinder und Jugendlichen unter 20 Jahren von 2021 bis 2035 voraussichtlich um ca. 41.000 Menschen (11,5 %) ansteigen, während die erwachsene Bevölkerung im Alter von 20 bis unter 35 Jahren um ca. 14.500 Menschen (-3,4 %) schrumpfen wird. Insgesamt zeigt sich für die Anzahl der Personen im erwerbstätigen Alter ein mildes Wachstum (2,7 %), ein etwas deutlicherer Anstieg wird für die Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren angenommen (7,4 %), wohingegen die Anzahl der Personen über 64 Jahren voraussichtlich stark zunehmen wird (22,3 %).

In der Gruppe der unter 20-Jährigen ist die deutlichste Bevölkerungszunahme bis 2035 in den Altersgruppen zwischen 10 und unter 16 Jahren sowie zwischen 16 und unter 20 Jahren zu erwarten. Demnach wird 2035 die Anzahl der 10- bis unter 16-Jährigen 18 Prozent und die der 16- bis unter 20-Jährigen 25,6 Prozent über dem Niveau des Jahres 2021 liegen. Die Dynamik des Wachstums in diesen beiden Gruppen unterscheidet sich dabei. In der Gruppe der 10- bis unter 16-Jährigen steigt die

Bevölkerungszahl vor allem bis 2030 stetig an, während sie zwischen 2030 und 2035 auf ungefähr demselben Niveau bleibt. Bei den 16- bis unter 20-Jährigen sind zwei Phasen eines verstärkten Wachstums zu erkennen. Zunächst steigt die Bevölkerungszahl bis 2023 deutlich, danach verlangsamt sich das Wachstum vorübergehend und steigt Ende der 20er Jahre wieder sichtbar an. Moderater fällt der Prozentuale Unterschied zwischen 2021 und 2035 bei den 6- bis unter 10-Jährigen aus (8,5%). Die Bevölkerungszunahme in dieser Gruppe wird sich vor allem in den ersten Jahren der 2020er Jahre vollziehen, wohingegen sie sich nach 2025 stabilisieren wird. Bei den 3- bis unter 6-Jährigen sind über die Zeit die geringsten Veränderungen zu beobachten. Bis 2035 wird die Bevölkerungszahl hier voraussichtlich knapp ein Prozent unter dem Niveau von 2021 liegen. Nach einem anfänglichen Bevölkerungsanstieg 2022 verändert sich auch die Bevölkerungsgröße der 0- bis unter 3-Jährigen nur noch geringfügig. Nach 2022 nimmt die Anzahl der Kinder unter 3 Jahren wieder leicht ab und liegt 2035 ein Prozent über dem Niveau von 2021.

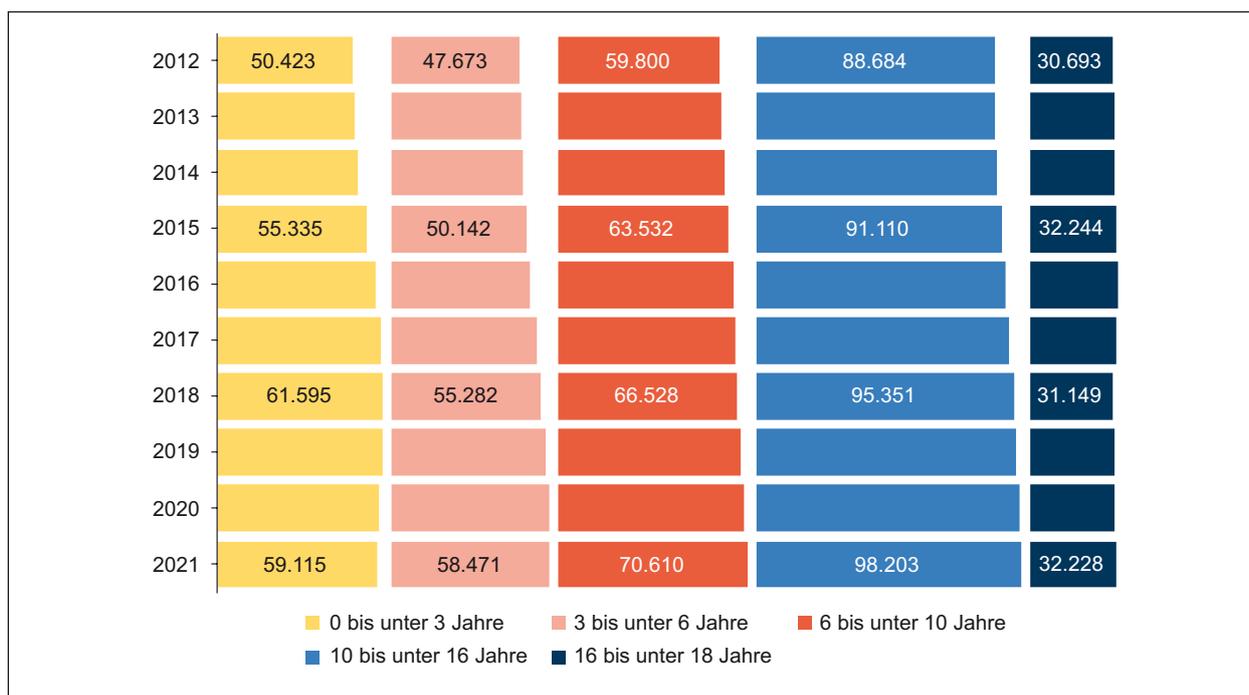
Insgesamt betrachtet wird im genannten Zeitraum demnach die Zahl der Kinder, die am vorschulischen Bildungsangebot teilnehmen, nahezu gleich bleiben. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die eine Schule besuchen, wird aller Voraussicht nach weiter steigen, vor allem im Bereich der weiterführenden Schulen.

Abb. 2.1: Entwicklung der Gesamtbevölkerung



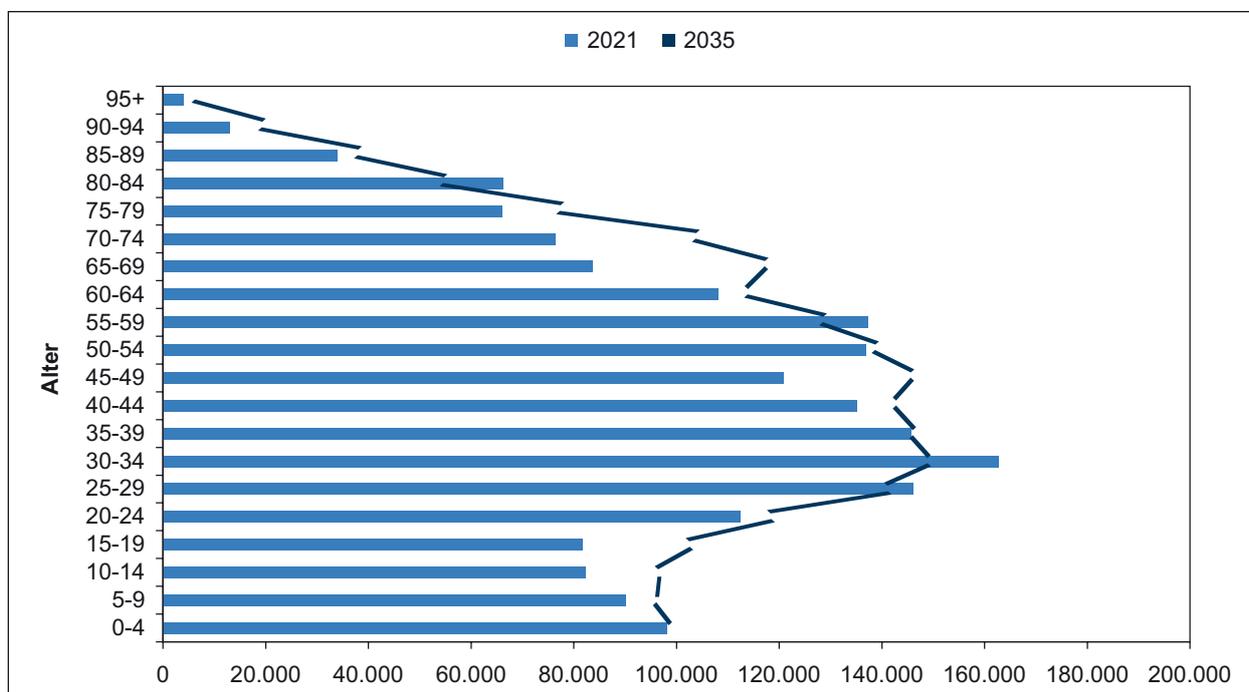
Quelle: Melderegister (Stichtag jeweils der 31.12.), Statistikamt Nord, eigene Darstellung

Abb. 2.2: Entwicklung der Bevölkerung unter 18 Jahren nach Altersgruppen



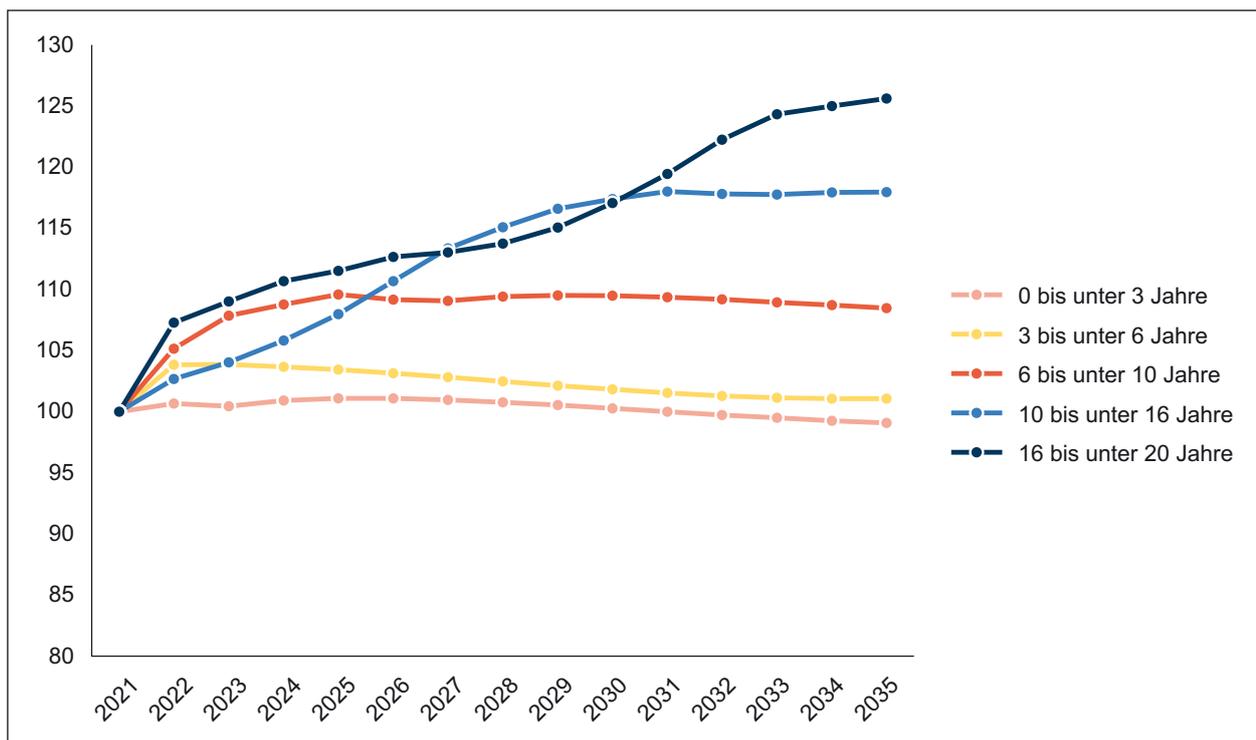
Quelle: Melderegister (Stichtag jeweils der 31.12.), Statistikamt Nord, eigene Berechnungen

Abb. 2.3: Prognose der Entwicklung der Bevölkerung nach Altersgruppen



Quelle: Bevölkerungsmodellrechnung des Statistischen Amtes für Hamburg und Schleswig-Holstein (2020) für die BSB, in Anlehnung an [A I 8 – j 21 HH] (vgl. Literaturverzeichnis). Berechnungsgrundlage der BSB-Schülerlangfristprognosen 2021–2035, 2022–2035, 2023–2035, eigene Darstellung

Abb. 2.4: Prognose der Entwicklung der Bevölkerung unter 20 Jahren nach Altersgruppen



Quelle: Bevölkerungsmodellrechnung des Statistischen Amtes für Hamburg und Schleswig-Holstein (2020) für die BSB, in Anlehnung an [A 1 8 – j 21 HH] (vgl. Literaturverzeichnis). Berechnungsgrundlage der BSB-Schülerlangfristprognosen 2021–2035, 2022–2035, 2023–2035, eigene Darstellung

Abb. 2.5 Wie wirkt sich die fluchtbedingte Zuwanderung auf die Größe und altersmäßige Zusammensetzung der Hamburger Bevölkerung aus?

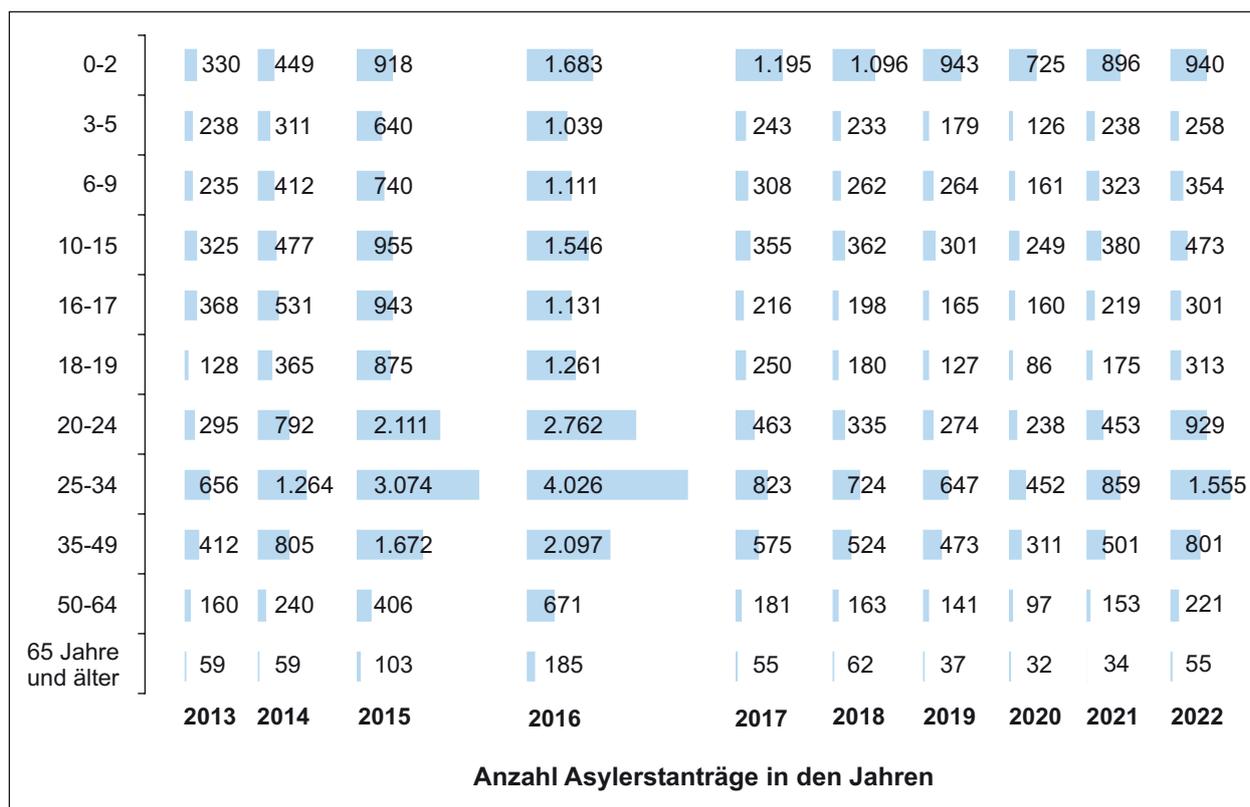
Die fluchtbedingte Zuwanderung der vergangenen Jahre, insbesondere in den Jahren 2015 und 2016, sorgte für einen Anstieg der Bevölkerung Hamburgs. Die in der Freien und Hansestadt Hamburg gestellten Asylerstanträge seit 2013 lassen die Herausforderungen erahnen, vor die die städtischen Institutionen gestellt waren und nach wie vor sind, um z. B. eine rechtlich gebotene und pädagogisch zielführende Versorgung mit Bildungsangeboten zu gewährleisten. Die Summe der gestellten Anträge stieg von 3.206 im Jahr 2013 auf das Fünfeinhalbfache (17.512) im Jahr 2016 an. In den Jahren darauf sank die Anzahl der gestellten Asylerstanträge zunächst wieder auf ein Niveau von ca. 3.000 bis 4.500 Anträgen. 2022 ist die Anzahl erstmals seit 2016 wieder gestiegen und lag bei 6.200 Anträgen. Dabei sind viele zugewanderte Ukrainerinnen und Ukrainer in diesen Zahlen gar nicht enthalten, da ukrainische Staatsangehörige, die seit dem 24. Februar 2022 aufgrund der militärischen Invasion Russlands aus der Ukraine geflohen sind, eine befristete Aufenthaltserlaubnis erhalten, ohne Asyl beantragen zu müssen.

In der großen Mehrheit sind von 2013 bis 2022 Personen im Alter von unter 35 Jahren zugewandert und haben einen Asylerstantrag gestellt (82,4 % aller Antragssteller), insgesamt waren ca. 40 Prozent noch nicht volljährig. In den letzten zehn Jahren wurden für 26.505 Personen unter 18 Jahren Asylerstanträge gestellt. 17.585 von ihnen waren zum Antragszeitpunkt sechs Jahre oder älter und wurden demnach mit schulischen Bildungsangeboten versorgt. Die Gruppe der unter Dreijährigen ist am

größten. In diese Gruppe fallen auch viele Kinder, die in den Monaten und Jahren geboren werden, nachdem ihre Eltern einen Asylantrag gestellt haben. Gegenüber 2021 ist die Gruppe der 20- bis 24-Jährigen 2022 besonders stark angestiegen. Die Anzahl der Personen in dieser jungen Erwachsenengruppe hat sich mehr als verdoppelt. Die junge Altersstruktur der Asylsuchenden und der Migrantinnen und Migranten generell trägt damit zur Verjüngung der Hamburger Bevölkerung bei. Der demografische Wandel, der einen zunehmenden Anteil älterer Bürgerinnen und Bürger und langfristigen Bevölkerungsrückgang beschreibt, wird dadurch abgeschwächt.

Die Altersstruktur der Personen, die Asylersanträge in Hamburg gestellt haben, ähnelte in den letzten Jahren dem Bundesdurchschnitt in Deutschland. Im Jahr 2022 sind 37,5 Prozent der Antragssteller in Hamburg unter 18 Jahre alt, im Bundesdurchschnitt sind es 37,3 Prozent. Verglichen mit den anderen beiden Stadtstaaten Berlin und Bremen liegt der Hamburger Anteil an Kindern und Jugendlichen unter den Asylersanträgen im Mittelfeld (Bremen: 47,5 %, Berlin: 34,4 %). Die drei Stadtstaaten sind im Vergleich zum Bundesdurchschnitt ein beliebtes Ziel: Im Bundesdurchschnitt kommen 2021 auf 1.000 Einwohner 1,8 Antragssteller. In Hamburg liegt diese Zahl bei 2,3 Antragsstellern pro 1.000 Einwohner, in Bremen und Berlin sind es 2,4 bzw. 2,6 Antragssteller pro 1.000 Einwohner.

Abb. 2.5: Asylersanträge 2013 bis 2022 nach Altersgruppen



Erläuterung: Zu der Gruppe der unter Dreijährigen gehören viele Kinder, die in den Monaten und Jahren geboren werden, nachdem ihre Eltern einen Asylantrag gestellt haben. In der Altersgruppe der 16- bis unter 18-Jährigen kommen häufig unbegleitet zugewanderte Jugendliche vor. Sie dürfen vorerst in Deutschland bleiben, auch ohne einen Asylantrag gestellt zu haben. Insofern wird über die Asylersantragsstatistik nur ein Teil der zugewanderten Altersgruppe erfasst.

Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), Asylgeschäftsstatistik, eigene Berechnungen

Abb. 2.6 Wo wohnen die Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter?

Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter wohnen nicht gleichmäßig über das Stadtgebiet verteilt. Im Stadtzentrum, in den Gebieten um die Alster und im dicht besiedelten Bereich Eimsbüttel/Hoheluft liegen die Anteile der Kinder und Jugendlichen an der Wohnbevölkerung unter dem Durchschnitt. In den dezentral gelegenen Teilen der Stadt sind die Anteile hingegen deutlich höher. Dabei weisen Billbrook (21,5%), Neuenfelde (15,8%) und Neuallermöhe (15,5%) die höchsten Werte auf. Absolut gesehen wohnen die meisten Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter in den Stadtteilen Rahlstedt (10.783), Billstedt (9.193) und Wilhelmsburg (7.125).

Im Vergleich zu den Zahlen des Bildungsberichts 2017 ist der durchschnittliche Bevölkerungsanteil an Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter geringfügig angestiegen (0,2 Prozentpunkte). Am stärksten ist der Anteil in Billbrook (3 Prozentpunkte), der Hafencity (2,4 Prozentpunkte) sowie Hammerbrook (2,3 Prozentpunkte) angestiegen. Am deutlichsten reduziert hat sich hingegen der Anteil in den Stadtteilen Allermöhe (4,3 Prozentpunkte) sowie Francop und Spadenland (je 1,8 Prozentpunkte). Absolut gab es den stärksten Anstieg an Kindern und Jugendlichen in Neugraben-Fischbek (957), gefolgt von Winterhude (714) und Eidelstedt (621), während die Rückgänge in Neuallermöhe (304) sowie Wilhelmsburg (245) und Hausbruch (207) am höchsten waren.

2.2 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

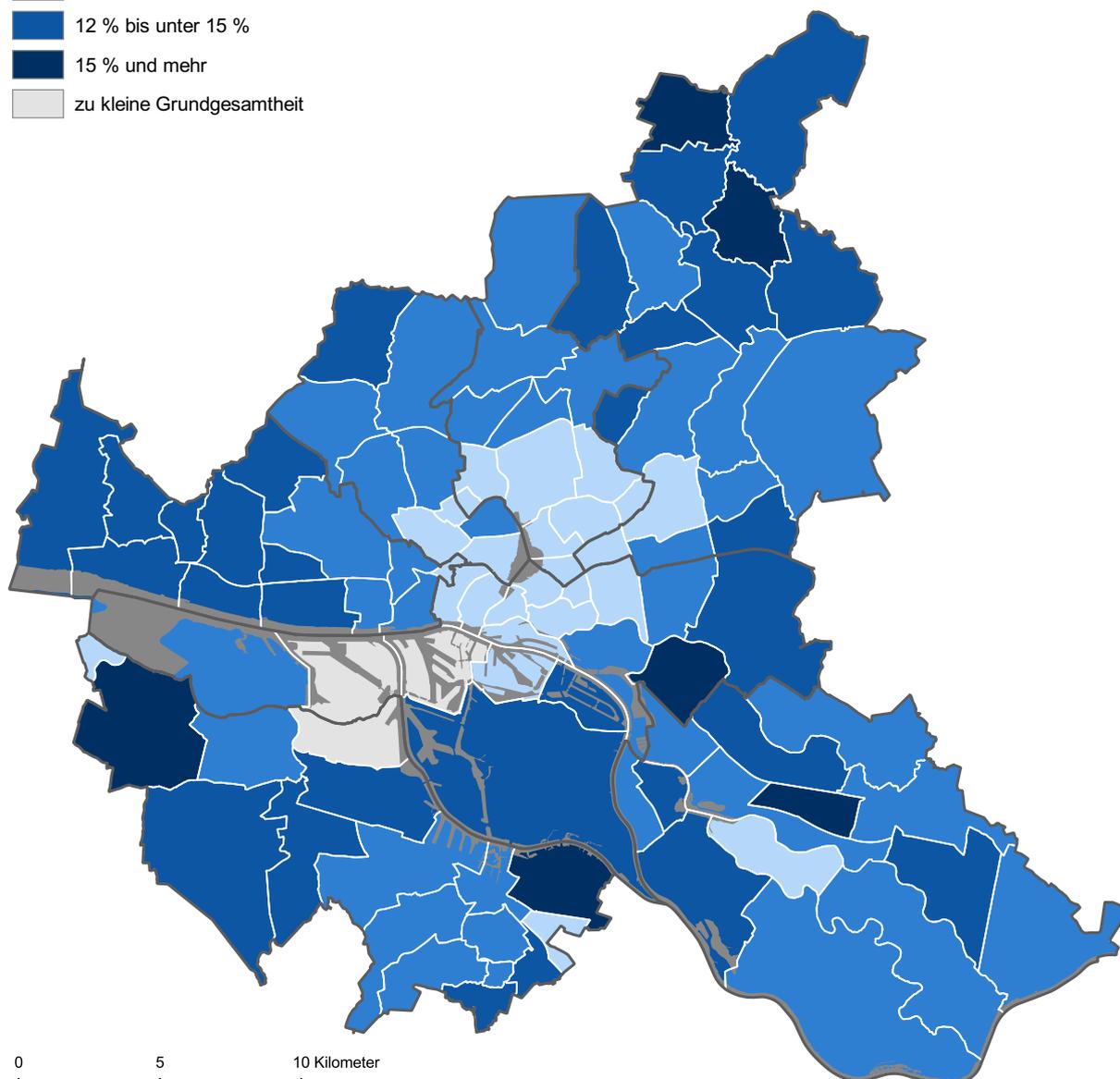
Abb. 2.7 und Abb. 2.8 Wie entwickelt sich die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund?

Ende des Jahres 2021 lebten laut Auszählung aus dem Melderegister 710.579 Menschen mit Migrationshintergrund in Hamburg. 2012 waren es noch ca. 180.000 Personen weniger und der Anteil an der Bevölkerung lag bei 30 Prozent. Bis 2021 ist der Anteil auf etwa 37 Prozent angestiegen.

Zu der Bevölkerung mit Migrationshintergrund gehören die ausländische Bevölkerung sowie alle ab 1950 von außerhalb Deutschlands Zugewanderten unabhängig von ihrer Nationalität. Dazu zählen auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten früheren Ausländerinnen und Ausländer sowie in Deutschland geborene Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren 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 sogenannte Optionsmodell erfüllen. Nicht zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund zählen Vertriebene und Flüchtlinge in Folge des Zweiten Weltkriegs.

Die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund ist hinsichtlich ihrer Herkunftsländer sehr heterogen. Zu den drei häufigsten Herkunftsländern Ende 2021 gehören die Türkei (ca. 13%), Polen (ca. 10%) und Afghanistan (ca. 7%). Im Wandereignis von 2021 zeigt sich, dass die Gruppe der Personen mit afghanischem Migrationshintergrund mit Abstand den größten Zuwachs (+2.093) durch Zuwanderung erfährt. Angesichts des Kriegs in der Ukraine ist davon auszugehen, dass nach Veröffentlichung der neuen Melderegisterdaten, die dann den Datenstand Ende 2022 widerspiegeln, ein anderes Bild zu erkennen sein wird. Folgendes lassen die im Januar 2023 veröffentlichten Daten der Hamburger „Stabsstelle Flüchtlinge und Übergrei-

Abb. 2.6: Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis unter 18 Jahren

Bevölkerungsanteil der Personen im Alter von 6 bis unter 18 Jahren

Angaben zum Bevölkerungsanteil der Personen im Alter von 6 bis unter 18 Jahren:
 kleinster Wert: 3,9 %
 größter Wert: 21,5 %
 Durchschnitt: 10,6 %

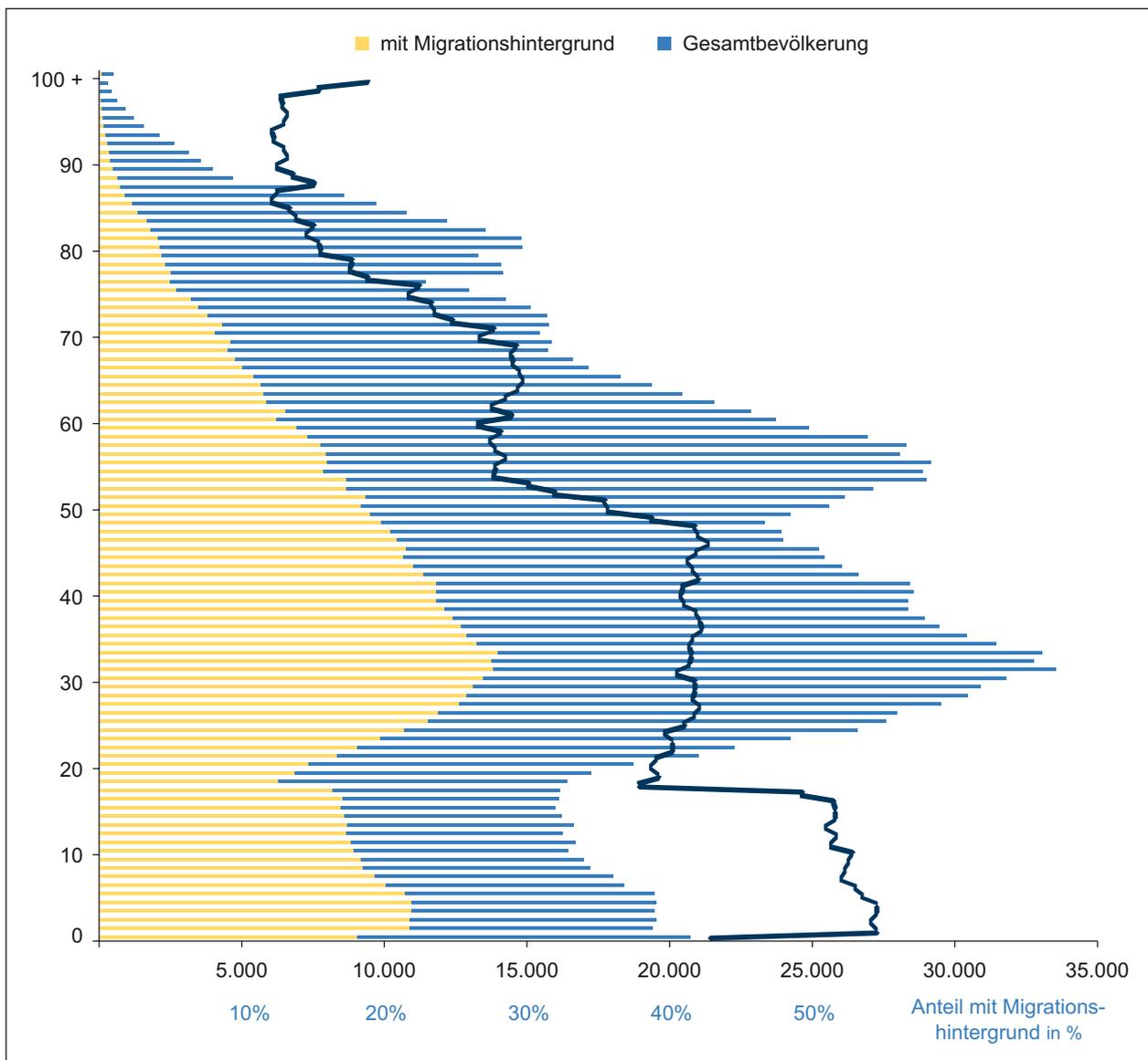
Erläuterung: Es werden nur Stadtteile dargestellt, in denen mindestens 10 Personen im Alter von 6 bis unter 18 Jahren leben.
 Eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags.

Quelle: Melderegister (Stand 12.10.2022, Stichtag 31.12.2021), Statistische Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, eigene Darstellung

fende Aufgaben“ bereits jetzt erkennen: Insgesamt haben sich in der Zeit vom 24. Februar 2022 bis zum 31. Dezember 2022 42.211 aus der Ukraine geflohene Personen in Hamburg registrieren lassen. 37.533 von ihnen sind in Hamburg verblieben, die übrigen sind in anderen Bundesländern untergekommen. Während aus Herkunftsländern wie Afghanistan auch viele unbegleitete Minderjährige fliehen, ist dies bei ukrainischen Flüchtlingen nicht der Fall.

Wie in Abbildung 2.7 deutlich wird, unterscheidet sich die Altersstruktur der Einwohnerinnen und Einwohner mit Migrationshintergrund von der ohne Migrationshintergrund. Personen mit Migrationshintergrund stellen in den jungen Bevölkerungsgruppen deutlich größere Anteile als in den älteren Bevölkerungsgruppen. Die

Abb. 2.7: Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund nach Alter im Dezember 2021



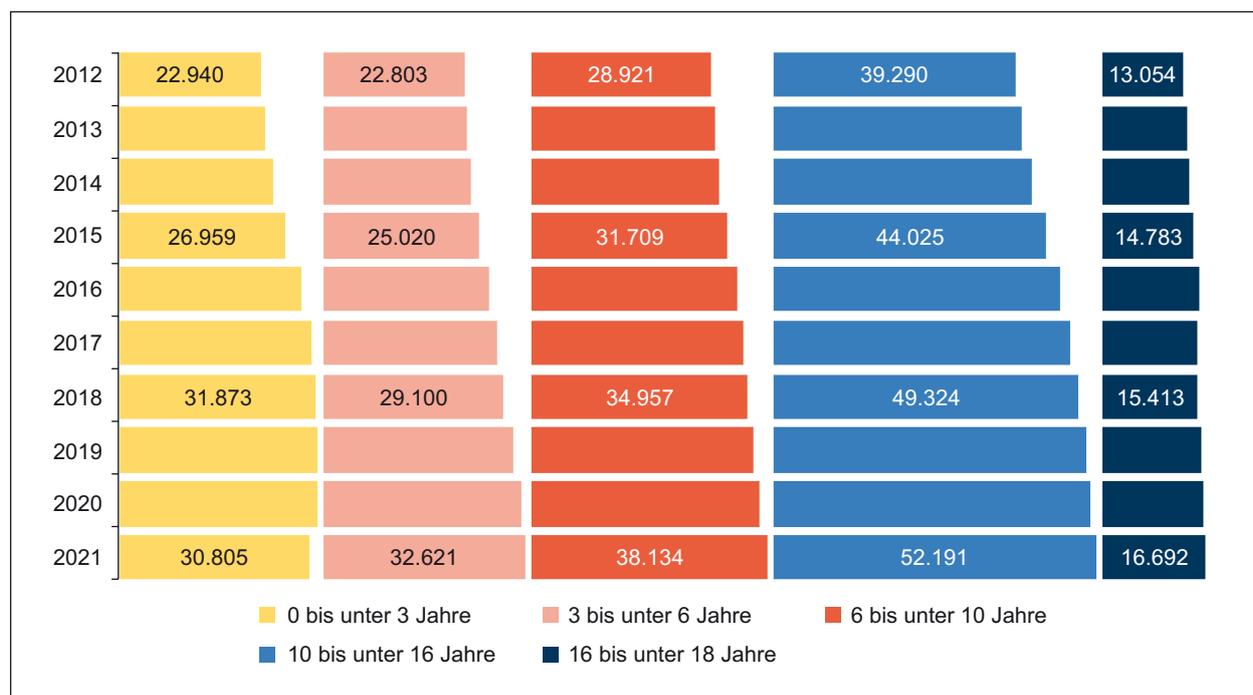
Erläuterung: Gemäß der im Statistischen Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein verwendeten Definition gehören zu der Bevölkerung mit Migrationshintergrund die ausländische Bevölkerung sowie alle ab 1950 von außerhalb Deutschlands Zugewanderten unabhängig von ihrer Nationalität. Dazu zählen auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten früheren Ausländerinnen und Ausländer sowie in Deutschland geborene Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren 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 sogenannte Optionsmodell erfüllen.

Quelle: Melderegister 31.12.2021 (nur Hauptwohnsitze) ergänzt um Schätzungen mit MigraPro, Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein

größten Anteile sind bei den unter 18-Jährigen Kindern und Jugendlichen festzustellen. Auch innerhalb dieser Gruppe sind es wiederum die Jüngsten (Kinder unter 6 Jahren) mit den höchsten Anteilen an Personen mit Migrationshintergrund. Nach den unter 18-Jährigen liegen höhere Anteile vor allem in der Bevölkerungsgruppe im erwerbstätigen Alter zwischen 18 und unter 50 Jahren vor. Dieses Altersmuster lässt sich auch in den Stadtstaaten Bremen und Berlin vorfinden. Dabei hebt sich der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter 18 Jahren mit 61,7 Prozent in Bremen jedoch deutlich von den Vergleichswerten in Hamburg (53,4%) und Berlin (53,1%) ab.

In den letzten Jahren hat sich die Bevölkerungszusammensetzung insbesondere in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen verändert. Seit 2012 ist die Anzahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von 127.000 auf etwa 170.000 im Jahr 2021 gestiegen. Zeitgleich ist der Anteil der unter 18-Jährigen mit Migrationshintergrund von 46 Prozent (2012) bis 2021 um sieben Prozentpunkte angestiegen. Die fluchtbedingte Zuwanderung führt gerade in den jüngeren Altersgruppen dazu, dass die Bevölkerungsanteile der Personen mit ausländischen Wurzeln weiter steigen, da Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren unter den Zugewanderten überrepräsentiert sind.

Abb. 2.8: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nach Altersgruppen



Erläuterung: Gemäß der im Statistischen Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein verwendeten Definition gehören zu der Bevölkerung mit Migrationshintergrund die ausländische Bevölkerung sowie alle ab 1950 von außerhalb Deutschlands Zugewanderten unabhängig von ihrer Nationalität. Dazu zählen auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten früheren Ausländerinnen und Ausländer sowie in Deutschland geborene Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren 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 sogenannte Optionsmodell erfüllen.

Quelle: Melderegister (nur Hauptwohnsitze, Stichtag jeweils der 31.12.) ergänzt um Schätzungen mit MigraPro, Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein

Abb. 2.9 Wo wohnen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund?

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wohnen nicht gleichmäßig über das Hamburger Stadtgebiet verteilt. Zusammenhängende Gebiete mit hohen Anteilen sind die Elbinseln und das umliegende Gebiet im Nordosten und Südwesten Hamburgs. Dort haben mitunter deutlich über 60 Prozent der 6- bis unter 18-Jährigen einen Migrationshintergrund. In den Stadtteilen Billbrook, Veddel, Kleiner Grasbrook, Hammerbrook, Harburg, Neuallermöhe und Rothenburgsort haben mehr als 80 Prozent der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund. Gleichzeitig gehört der Stadtteil Kleiner Grasbrook zu den zehn Stadtteilen mit der geringsten absoluten Anzahl an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, da die Einwohnerzahl hier vergleichsweise klein ist. Die Stadtteile Billstedt, Wilhelmsburg und Rahlstedt weisen hingegen die höchste absolute Anzahl an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf.

Prozentual seltener leben Kinder und Jugendliche mit familiärer Zuwanderungsgeschichte in den Elbvororten sowie in weiten Teilen der Bezirke Eimsbüttel, Nord und Bergedorf und in den Walddörfern, die zum Bezirk Wandsbek gehören.

2.3 Kinder und Jugendliche, die von Sozialleistungen leben

Abb. 2.10 Wie entwickelt sich die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die von Sozialleistungen leben?

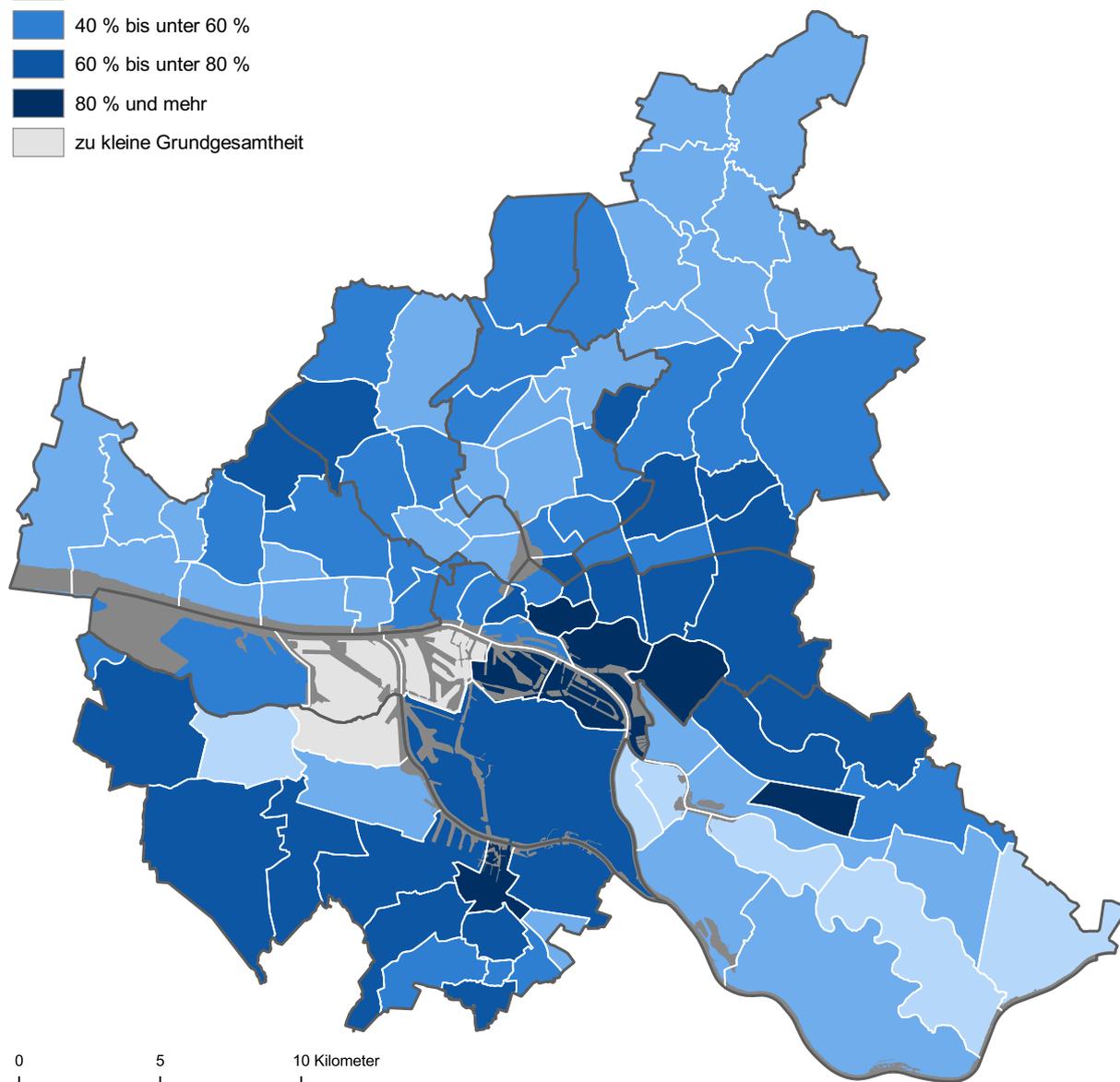
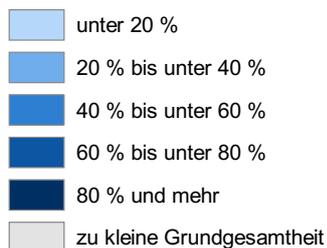
Insgesamt verfügt Hamburg über eine sehr hohe Wirtschaftskraft. Das Einkommen seiner Einwohnerinnen und Einwohner ist im bundesweiten Vergleich überdurchschnittlich hoch. Bis zum Ausbruch der Corona-Pandemie im Jahr 2020 verbesserte sich die Arbeitsmarktsituation in Hamburg kontinuierlich. Aufgrund der Einschränkungen und der Lieferengpässe während der Pandemie wurde dieser Trend gebremst und die Arbeitslosenquote stieg in Hamburg 2020 erstmals seit 2014 wieder an. Hamburg ist hinsichtlich der Arbeitslosenquote nach Schätzungen der Bundesagentur für Arbeit im bundesweiten Vergleich am viertstärksten von den Auswirkungen der Pandemie betroffen. Ende 2021 ist die Arbeitslosenquote mit 7,5 Prozent wieder auf das Niveau von 2012 angestiegen. Damit liegt die Arbeitslosenquote in Hamburg wie bereits in den vergangenen Jahren über der bundesweiten Quote (5,7%).

In Abbildung 2.10 ist zu erkennen, dass im Vergleich zur Arbeitslosenquote der Effekt der Corona-Pandemie auf den Anteil der Bürgerinnen und Bürger, die ganz oder teilweise Sozialleistungen nach SGB II beziehen, weniger deutlich ausgeprägt ist. Zum Jahresende 2021 lebten insgesamt ca. 178.500 Bürgerinnen und Bürger ganz oder teilweise von Sozialleistungen nach SGB II. Seit 2012 ist der entsprechende Anteil damit von etwa 10,1 Prozent auf 9,4 Prozent gesunken.

Mit einem Anteil von etwa 19 Prozent der Hamburger Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren, die 2021 von Sozialleistungen leben, zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche besonders stark betroffen sind. Dieser Anteil entspricht einer Anzahl von 50.771 Kindern und Jugendlichen. Im Vergleich zu 2012 ist die Bezugsquote bei den Kindern und Jugendlichen damit um 3 Prozentpunkte gesunken.

Abb. 2.9: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Alter von 6 bis unter 18 Jahren

Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund im Alter von 6 bis unter 18 Jahren

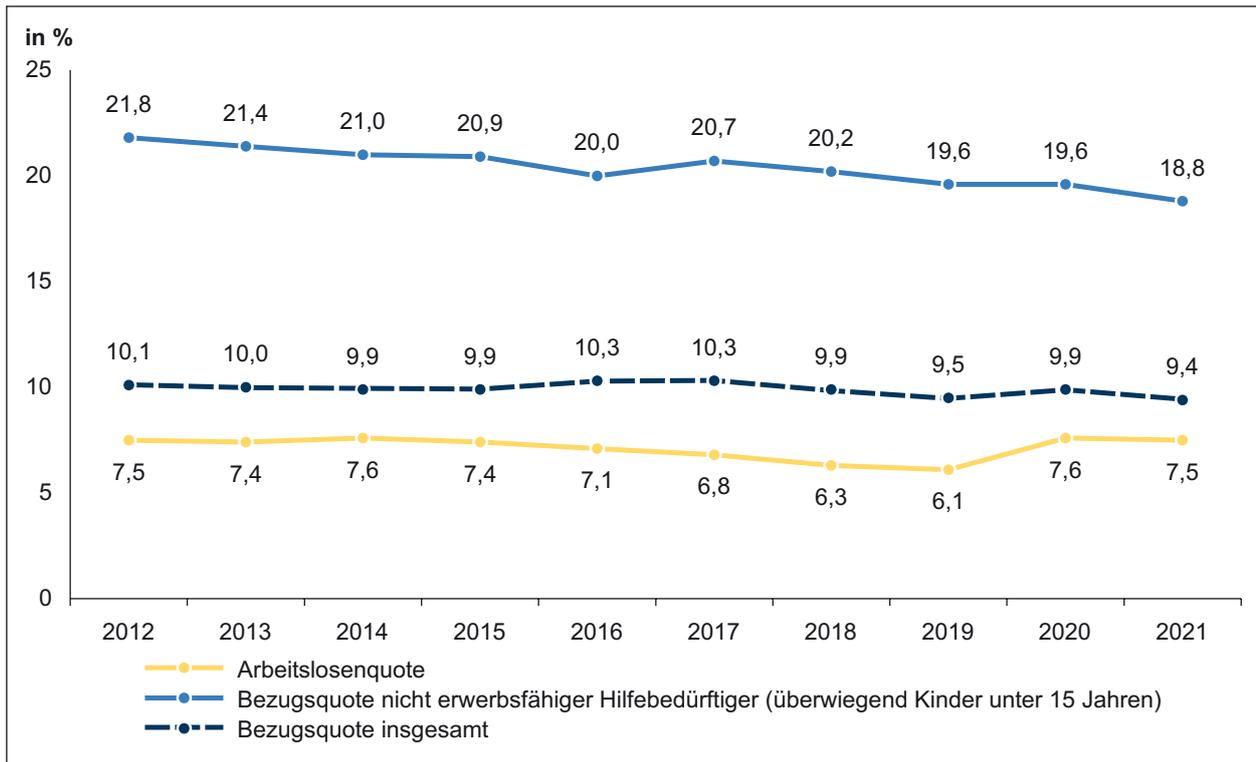


Angaben zum Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund im Alter von 6 bis unter 18 Jahren:
 kleinster Wert: 10,0 %
 größter Wert: 97,7 %
 Durchschnitt: 53,2 %

Erläuterung: Es werden nur Stadtteile dargestellt, in denen mindestens 10 Personen im Alter von 6 bis unter 18 Jahren leben. Gemäß der im Statistischen Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein verwendeten Definition gehören zu der Bevölkerung mit Migrationshintergrund die ausländische Bevölkerung sowie alle ab 1950 von außerhalb Deutschlands Zugewanderten unabhängig von ihrer Nationalität. Dazu zählen auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten früheren Ausländerinnen und Ausländer sowie in Deutschland geborene Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren 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 sogenannte Optionsmodell erfüllen. Eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags.

Quelle: Melderegister ergänzt um Schätzungen mit dem Statistikprogramm MigraPro (Stand 12.10.2022, Stichtag 31.12.2021), Statistische Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, eigene Darstellung

Abb. 2.10: Arbeitslosenquote und Bezugsquote von Sozialleistungen nach SGB II



Quelle: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, Bundesagentur für Arbeit: Der Arbeitsmarkt in Deutschland 2021

Im Nationalen Bildungsbericht werden drei familiär bedingte Risikolagen identifiziert, die sich oft negativ auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen auswirken: 1. die Risikolage gering qualifizierter Eltern, wenn kein Elternteil über eine Hochschulreife oder abgeschlossene Berufsausbildung verfügt, 2. die soziale Risikolage, die besteht, wenn kein Elternteil erwerbstätig ist und 3. die finanzielle Risikolage, wenn das Haushaltsnettoeinkommen unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze liegt. In Hamburg sind 2020 insgesamt 29,4 Prozent der Minderjährigen von mindestens einer dieser Risikolagen betroffen: 11,5 Prozent der unter 18-Jährigen haben gering qualifizierte Eltern, 11,4 Prozent sind Kinder von Eltern, die nicht erwerbstätig sind und 21,2 Prozent wachsen in Haushalten auf, die über weniger als 60 Prozent des bundesdeutschen Haushaltsäquivalenzeinkommens verfügen.

Mit einem Anteil von 29,4 Prozent der Minderjährigen, die von mindestens einer Risikolage betroffen sind, liegt Hamburg im Bundesländervergleich im Mittelfeld und leicht über dem bundesweiten Durchschnitt von 28,6 Prozent. Hervorzuheben ist allerdings, dass die Minderjährigen in Hamburg damit seltener von den genannten Bildungsrisiken betroffen sind als die Minderjährigen in den beiden anderen Stadtstaaten Bremen und Berlin, die an der Spitze liegen (Bremen: 52,3 %, Berlin: 34,6 %).

Wo wohnen Kinder und Jugendliche, die von Sozialleistungen leben?

Abb. 2.11

Die Inanspruchnahme von Sozialleistungen innerhalb des Hamburger Stadtgebiets unterscheidet sich sehr zwischen den Stadtteilen. Im Vergleich zum Bildungsbericht 2020 hat sich die Lage in Hamburg aber tendenziell verbessert. War bis 2018 noch deutlich ein zusammenhängender Streifen an zwölf Stadtteilen zu erkennen, in denen ein wesentlicher Anteil der nicht erwerbsfähigen Hilfebedürftigen unter 15 Jahren Sozialleistungen bezog, hat sich in sechs dieser Stadtteile der Anteil erheblich reduziert. Räumlich konzentrieren sich die Stadtteile mit Anteilen über 35 Prozent nach wie vor im Bereich der Elbinseln und am Stadtrand im Bezirk Mitte sowie in Billwerder im Bezirk Bergedorf. Darüber hinaus sind auch in Borgfelde, Dulsberg und Steilshoop besonders hohe Anteile festzustellen. Insgesamt sind in diesen Stadtteilen von ca. 23.000 Kindern und Jugendlichen fast 9.000 hilfebedürftig nach SGB II.

Im Mittel (Median) liegt der Anteil an nicht erwerbsfähigen Hilfebedürftigen in den Hamburger Stadtteilen bei 14,4 Prozent. Insgesamt zeigt sich in Hamburg eine sehr breite Streuung. In Billbrook ist der Anteil mit ca. 71 Prozent mit Abstand am höchsten, gefolgt von Billwerder, wo die Hälfte der Heranwachsenden auf Sozialleistungen angewiesen ist.

Überwiegend nicht auf Sozialleistungen angewiesen sind die Kinder und Jugendlichen insbesondere nördlich der Alster, teilweise in den nördlichen Gebieten des Bezirks Wandsbek, in Teilen der Marschlande sowie in den westlichen elbenahen Stadtvierteln. Dort beziehen weniger als 5 Prozent der Kinder und Jugendlichen staatliche Sozialleistungen nach SGB II.

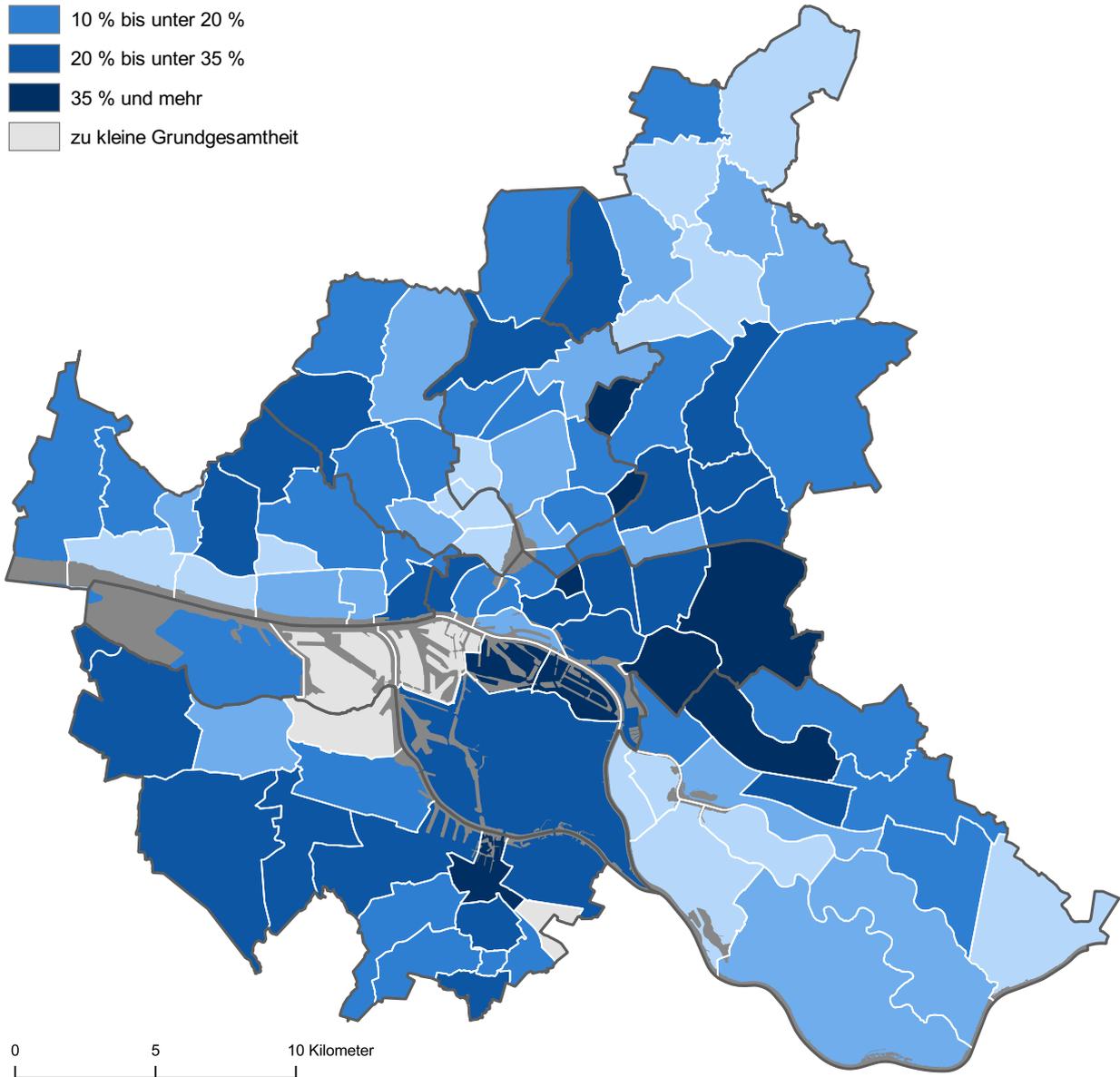
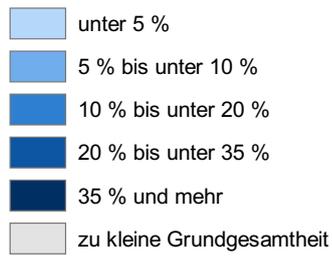
Wo wohnen Kinder und Jugendliche in Quartieren, die im Vergleich zum Hamburger Durchschnitt einen niedrigen sozialen Status haben?

Abb. 2.12

Um den sozialen Status der Wohnorte in Hamburg abbilden zu können, wird mit dem Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung ein Statusindex ermittelt. In der Abbildung 2.12 ist der soziale Status für die einzelnen Statistischen Gebiete in Hamburg abgebildet. Ca. 22 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Hamburg leben in einem Statistischen Gebiet mit einem niedrigen oder sehr niedrigen sozialen Status. Zum Großteil handelt es sich dabei um Quartiere mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an vergleichsweise niedrigen Schulabschlüssen, an Kindern und Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund haben bzw. die bei Alleinerziehenden aufwachsen und einem hohen Anteil an Menschen, die auf Transferleistungen angewiesen sind. Diese Quartiere liegen häufig im Hamburger Osten, insbesondere in den Stadtteilen Rahlstedt, Jenfeld, Billstedt und Neuallermöhe sowie im Hamburger Süden, in den Stadtteilen Wilhelmsburg, Harburg und Neugraben-Fischbek. Vereinzelt sind auch in anderen Regionen Hamburgs Wohnorte mit niedrigem oder sehr niedrigem sozialen Status vorhanden. So gibt es auch in den nördlichen und kinderreichen Stadtteilen Osdorf, Lurup und Steilshoop Statistische Gebiete mit einem niedrigen oder sehr niedrigen sozialen Status.

Abb. 2.11: Nicht erwerbsfähige Hilfebedürftige (Kinder unter 15 Jahren) nach SGB II

Bevölkerungsanteil der Leistungsempfängerinnen und -empfänger nach SGB II im Alter von unter 15 Jahre



Angaben zum Bevölkerungsanteil der Leistungsempfängerinnen und -empfänger nach SGB II im Alter von unter 15 Jahren:
kleinster Wert: 0,0 %
größter Wert: 70,9 %
Durchschnitt: 18,8 %

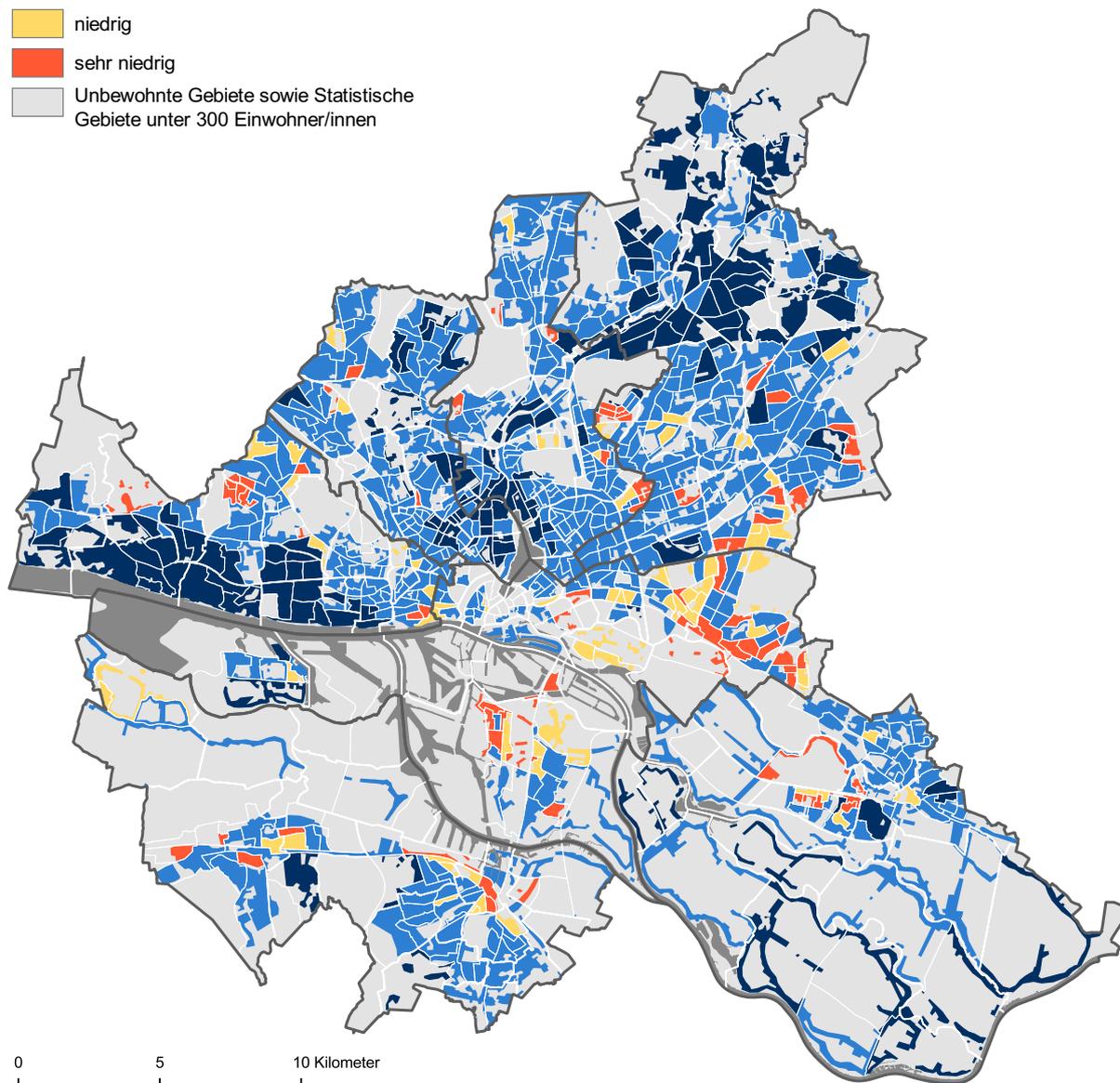
Erläuterung: Es werden nur Stadtteile dargestellt, in denen mindestens 50 Personen im Alter von unter 15 Jahren leben.
Eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags.

Quelle: Auswertungen auf Grundlage der pseudonymisierten Einzeldaten der Bundesagentur für Arbeit und Melderegister (Stand 12.10.2022, Stichtag 31.12.2021), Statistische Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, eigene Darstellung

Abb. 2.12: Sozialer Status der Quartiere anhand des Statusindex im Sozialmonitoring

Statusindex der Statistischen Gebiete

- hoch
- mittel
- niedrig
- sehr niedrig
- Unbewohnte Gebiete sowie Statistische Gebiete unter 300 Einwohner/innen



Erläuterung: Im Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung werden kleinräumige Sozialdaten zu den Statistischen Gebieten mit mindestens 300 Einwohnerinnen und Einwohnern ausgewertet. Dazu wird aus verschiedenen Sozialindikatoren mittels eines Indexverfahrens ein Statusindex ermittelt (hoch, mittel, niedrig und sehr niedrig).

Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung (Stand der Daten: 31.12.2021), Bericht 2022, BSW

2.4 Bildungsstand der erwachsenen Bevölkerung

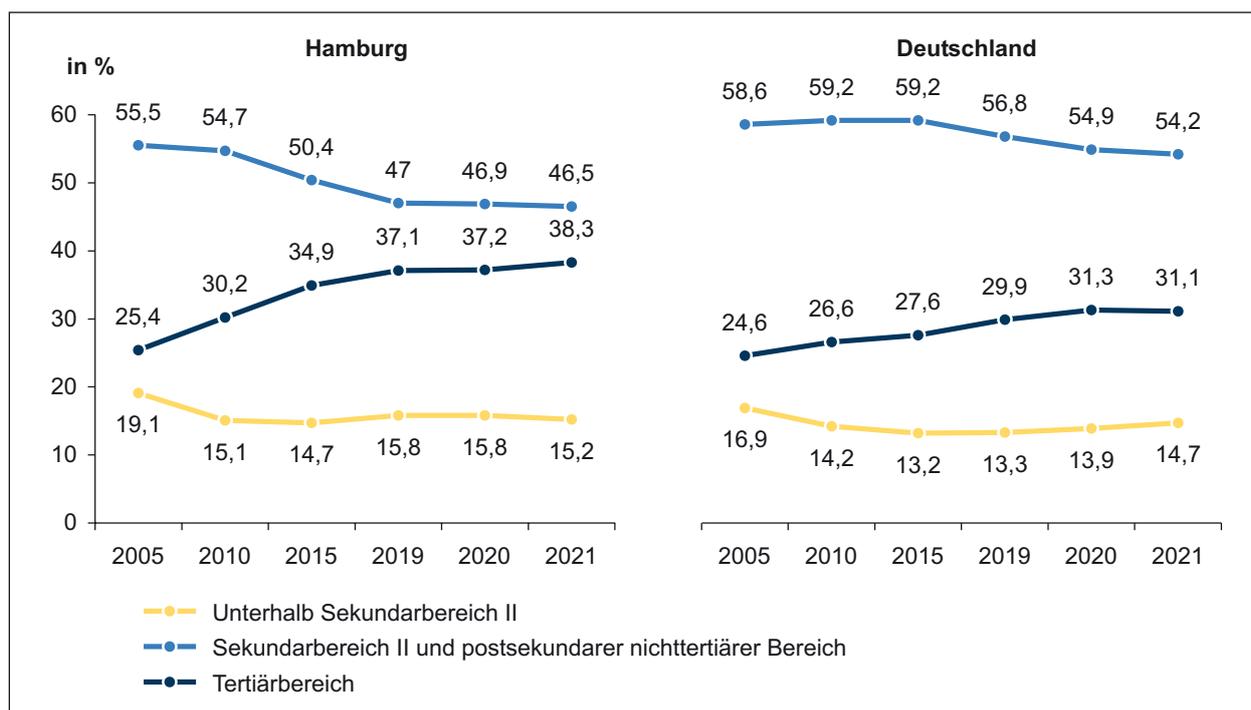
Abb. 2.13 Welchen Bildungsstand haben Erwachsene in Hamburg?

Für die Kategorisierung des Bildungsstands wird im Folgenden die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) herangezogen. Mittels dieser Standardklassifikation können drei Kategorien zum Bildungsstand der Erwachsenen abgebildet werden: 1. Geringqualifizierte mit einem Bildungsabschluss unterhalb des Sekundarbereichs II, 2. Personen mit mittlerem Bildungsniveau, die über einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren nichttertiären Bereich verfügen und 3. Hochqualifizierte, die über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen.

2021 haben ca. 38 Prozent der Hamburger Bürgerinnen und Bürger zwischen 25 bis 64 Jahren einen Abschluss im Tertiärbereich, verfügen also über einen akademischen oder hohen beruflichen Abschluss. Die Mehrheit (46,5 %) hat einen Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundaren nichttertiären Bereich. 15 Prozent sind gering qualifiziert und verfügen höchstens über einen Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II. Im Vergleich zum Bundesdurchschnitt ist damit zum einen der Anteil der Hochqualifizierten in Hamburg wesentlich höher (7 Prozentpunkte), zum anderen liegt aber auch der Anteil der Geringqualifizierten (15,2 %) leicht über dem bundesweiten Durchschnitt von ca. 14,7 Prozent. Auf Bundesländerebene hat nur Berlin einen höheren Anteil im Tertiärbereich (45,3 %), das auch als einziges Bundesland einen höheren Anteil an Hochqualifizierten als an Bürgern mit mittlerem Qualifikationsniveau aufweist. Ein hoher Anteil an Hochqualifizierten lässt sich in der Mehrheit der deutschen Großstädte feststellen, da sie sowohl Bildungszentren als auch Wirtschaftszentren darstellen, während in strukturschwächeren Gebieten der Anteil an Personen mit mittlerer Qualifikation ausgeprägter ist. Bezüglich des mittleren Qualifikationsniveaus hat Hamburg nach Berlin den zweitniedrigsten Anteil und liegt deutlich unter dem Bundesdurchschnitt. Die höchsten Anteile im mittleren Qualifikationsbereich lassen sich mit mindestens 60 Prozent vor allem in den östlichen Flächenländern vorfinden. Gleichzeitig ist der Anteil an Geringqualifizierten dort am niedrigsten (6 bis 9 %). Hamburg liegt mit Blick auf den Anteil an gering qualifizierten Personen im Mittelfeld, den Höchstwert erreicht hier Bremen mit 20 Prozent.

Seit 2005 hat sich die bildungsbezogene Zusammensetzung der Hamburger Bevölkerung deutlich verändert. Während 2005 mehr als die Hälfte der Erwachsenen zwischen 25 und 64 Jahren über eine mittlere Qualifikation verfügten, hat sich deren Anteil bis 2021 zu Gunsten eines starken Zuwachses bei den Hochqualifizierten um 9 Prozentpunkte verringert. Etwas weniger, aber auch in bedeutendem Ausmaß, hat sich der Anteil der Geringqualifizierten reduziert (4 Prozentpunkte). Die Richtung der Verschiebungen von 2005 bis 2021 folgt einem Muster, das sich auch auf Bundesebene zeigt. Jedoch liegt der Anstieg der Hochqualifiziertenquote in Hamburg weit über dem Bundesdurchschnitt und Hamburg hat noch vor Berlin den höchsten Anstieg auf Bundesländerebene zu verzeichnen. Hingegen hat sich bei den östlichen Flächenländern der Anteil an Hochqualifizierten von 2005 bis 2021 sogar verringert. Der Entwicklung im Tertiärbereich entsprechend ist Hamburg gleichzeitig auch das Bundesland mit dem deutlichsten Rückgang im mittleren Qualifikationsbereich und hat den fünfstärksten Rückgang an Geringqualifizierten zu verzeichnen.

Abb. 2.13: Entwicklung des Bildungsstands der 25- bis 64-Jährigen im Zeitverlauf



Erläuterung: Für die Kategorisierung des Bildungsstands wird die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) von 2011 herangezogen: Unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0-2), Sekundarbereich II und postsekundärer nichttertiärer Bereich (ISCED 3-4), Tertiärbereich (ISCED 5-8, darin enthalten: Kurzes tertiäres Bildungsprogramm, Bachelor- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm, Master- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm, Promotion)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich, 2022, eigene Darstellung

Wie unterscheidet sich der Bildungsstand nach Geschlecht und Alter?

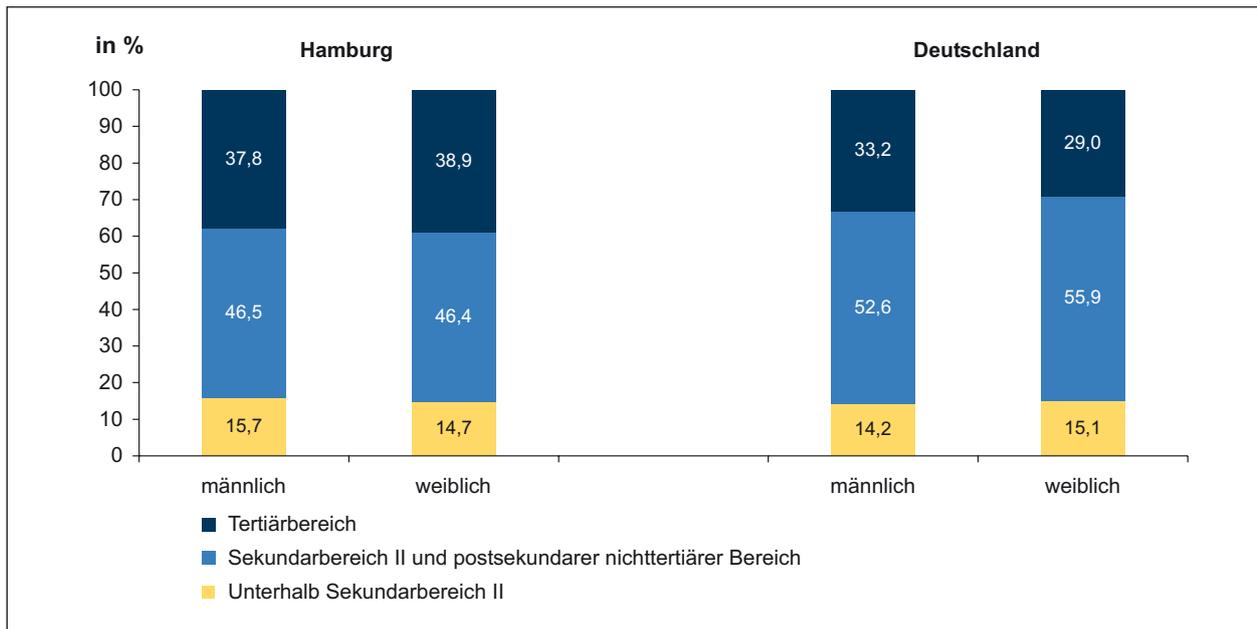
Abb. 2.14 und
Abb. 2.15

In Abbildung 2.14 ist zu sehen, dass insbesondere der Anteil an Hamburger Bürgerinnen zwischen 25 bis 64 Jahren mit einem Abschluss im Tertiärbereich die bundesweite Quote deutlich übersteigt (ca. 10 Prozentpunkte). Weiterhin ist die Geschlechterdifferenz in Hamburg im Vergleich zum Bundesdurchschnitt umgekehrt: In Hamburg haben 2021 erstmals mehr Frauen einen Abschluss im Tertiärbereich als Männer (1 Prozentpunkt), während in Deutschland insgesamt der Anteil der Männer im Tertiärbereich um 4 Prozentpunkte größer ist als der der Frauen. Werden die Geschlechterdifferenzen auf Bundesländerebene betrachtet, zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Während mit Ausnahme von Hamburg in den alten Bundesländern mehr Männer hochqualifiziert sind, ist es in den neuen Bundesländern und Berlin umgekehrt. Am deutlichsten sind die Geschlechterdifferenzen mit höherem Männeranteil in Bayern, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg (ca. 8 Prozentpunkte), sowie mit höherem Frauenanteil in Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt (4 bis 5 Prozentpunkte). Auf mittlerem Qualifikationsniveau ist der Anteil bei Männern und Frauen in Hamburg nahezu identisch, während im Bundesdurchschnitt der Anteil bei den Frauen etwas höher liegt als der Anteil bei den Männern (3 Prozentpunkte). Sowohl im mittleren Qualifikationsbereich als auch bei Geringqualifizierten sind es mit großer Mehrheit die alten Bundesländer, in denen die Anteile bei den Frauen

jeweils höher sind als bei den Männern. In den neuen Bundesländern verhält es sich umgekehrt.

In den Unterschieden des Bildungsstands nach Altersgruppen lassen sich die Hintergründe für die zuvor beschriebene zeitliche Entwicklung des Bildungsstands in der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren erkennen. Zuvor wurde ein Anstieg des Bildungsniveaus der Bevölkerung im Zeitverlauf beschrieben. In diesem Abschnitt zeigt sich, dass sich dies über das Aufwachsen von Generationen mit höheren Bildungsabschlüssen erklären lässt. In Hamburg sind 2021 in den beiden jüngeren Altersgruppen zwischen 25 und 34 sowie 35 und 44 Jahren die Anteile an Bürgerinnen und Bürgern mit einem Abschluss im Tertiärbereich deutlich höher (9 bis 14 Prozentpunkte) als in den älteren Altersgruppen zwischen 45 und 54 Jahren bzw. 55 und 64 Jahren. Das Muster ist, wenn auch in geringerem Ausmaß, ebenso auf Bundesebene wiederzufinden. Die geringeren Differenzen zwischen den Altersgruppen im Vergleich zu Hamburg lassen sich wie schon bei den Geschlechterdifferenzen durch ein uneinheitliches Bild auf Bundesländerebene erklären. Während allen voran in Berlin, Hamburg und Bayern in der jüngsten Altersgruppe der Anteil an Hochqualifizierten zwischen 14 und 17 Prozentpunkten höher ist als in der ältesten Altersgruppe, sind in den östlichen Bundesländern die Anteile an Hochqualifizierten in der jüngsten Altersgruppe gegenüber der ältesten Altersgruppe niedriger.

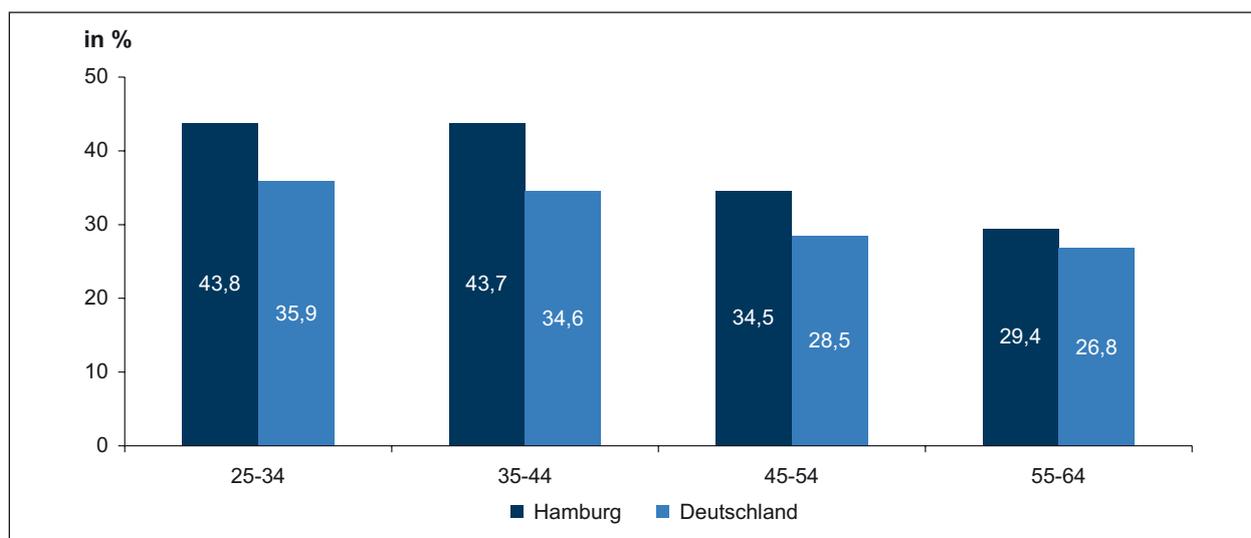
Abb. 2.14: Bildungsstand der 25- bis 64-Jährigen nach Geschlecht



Erläuterung: Für die Kategorisierung des Bildungsstands wird die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) von 2011 herangezogen: Unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0-2), Sekundarbereich II und postsekundärer nichttertiärer Bereich (ISCED 3-4), Tertiärbereich (ISCED 5-8, darin enthalten: Kurzes tertiäres Bildungsprogramm, Bachelor- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm, Master- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm, Promotion)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich, 2022, eigene Darstellung

Abb. 2.15: Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nach Altersgruppen



Erläuterung: Für die Kategorisierung des Bildungsstands wird die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) von 2011 herangezogen: Tertiärbereich (ISCED 5-8, darin enthalten: Kurzes tertiäres Bildungsprogramm, Bachelor- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm, Master- bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm, Promotion)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich, 2022, eigene Darstellung

Verwendete Literatur

- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2022). Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Der Arbeitsmarkt in Deutschland 2021. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Verfügbar unter https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/202112/ama/heft-arbeitsmarkt/arbeitsmarkt-d-0-202112-pdf.pdf;jsessionid=CA0A59677759CB67DACB7353760B5470?__blob=publicationFile&v=2 [14.11.2022].
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022). Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Ausgabe 2022 – Tabellenband. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsstand/Publikationen/Downloads-Bildungsstand/bildungsindikatoren-1023017227004.pdf;jsessionid=02D060DF150F25E57E86E460CF247862.live711?__blob=publicationFile [14.11.2022].
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2022). Statistische Berichte. Bevölkerungsentwicklung in den Stadtteilen Hamburgs bis 2035. Verfügbar unter A I 8 – j 21 HH Stadtteile (statistik-nord.de) [04.07.2023].
- Statistisches Landesamt Bremen (2022). Bremen Infosystem. Verfügbar unter: https://www.statistik-bremen.de/bremendat/statwizard_step1.cfm [24.10.2022].

3. Bildungsausgaben

Die Bildungsausgaben eines Landes setzen den Rahmen für die Gestaltung des Bildungswesens. In ihnen spiegeln sich politische Entscheidungen wie zum Beispiel der Fachkraftschlüssel oder die Beitragsfreiheit in den Kitas, die Klassenfrequenzen und Stundentafeln in den Schulen, die Gehälter des Bildungspersonals und die Förderressourcen. Dabei hängt es zum einen von der wirtschaftlichen Situation eines Landes ab, in welchem Umfang es Ressourcen für das Bildungswesen aufwenden kann. Zum anderen ist das Bildungswesen selbst ein wichtiger Motor für wirtschaftlichen Wohlstand.

Im Folgenden werden die von der Freien und Hansestadt Hamburg getätigten Bildungsausgaben beziffert und erläutert. Wenn nicht ausdrücklich anders vermerkt, beziehen sich alle Jahresangaben auf Haushaltsjahre.

3.1 Bildungsausgaben im Überblick

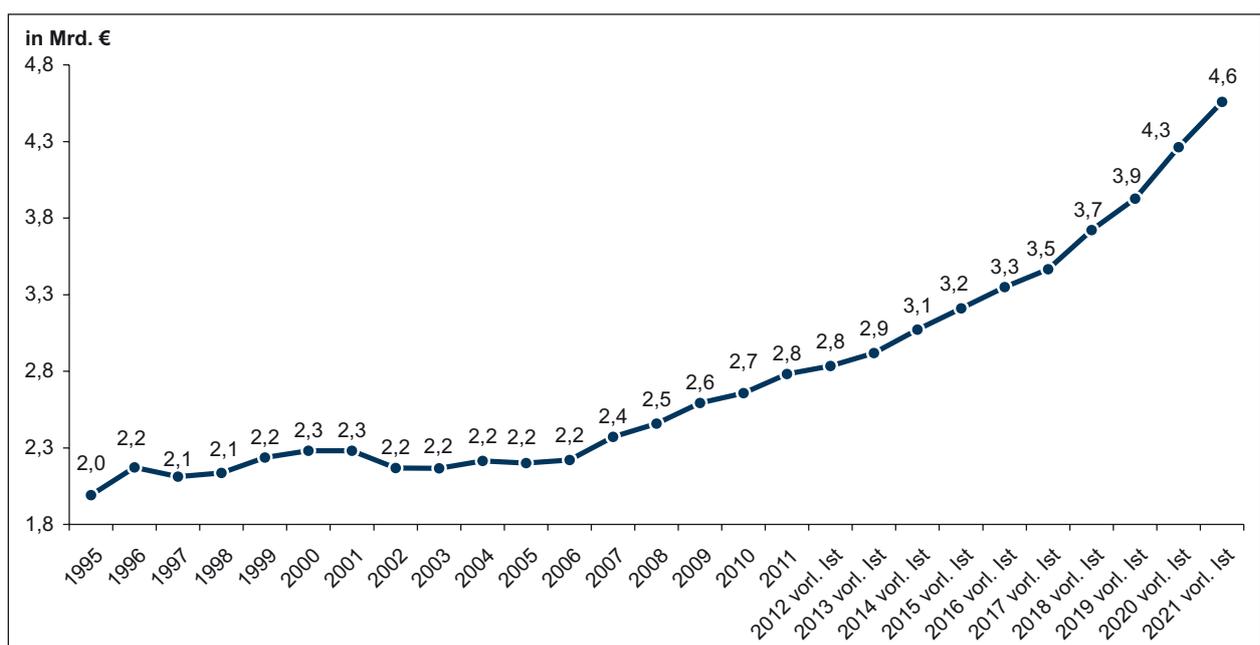
Wie entwickeln sich die Bildungsausgaben Hamburgs?

Abb. 3.1

Im Haushaltsjahr 2021 liegen die öffentlichen Bildungsausgaben für Hamburg bei etwa 4,6 Milliarden Euro. Innerhalb der letzten fünfzehn Jahre ist für Hamburg eine Erhöhung der Bildungsausgaben um rund 2,3 Milliarden Euro zu verzeichnen, was einer nominellen Verdoppelung entspricht.

Die Ausgabensteigerung im Bereich der schulischen Bildung ist auf Verbesserungen wie die Verkleinerung von Klassen, den Ausbau der Ganztagschule und die Inklusion zurückzuführen. Darüber hinaus gibt es seit zwölf Jahren umfangreiche Schulbauaktivitäten. Auch die Tariferhöhungen im öffentlichen Dienst, Maßnahmen im Zuge der Corona-Pandemie und die Inflation tragen zur Ausgabensteigerung bei.

Abb. 3.1: Bildungsausgaben in Hamburg (in Mrd. €)



Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis), 2023

Abb. 3.2 Wie groß ist der Anteil der Bildungsausgaben am Gesamthaushalt bzw. am Bruttoinlandsprodukt?

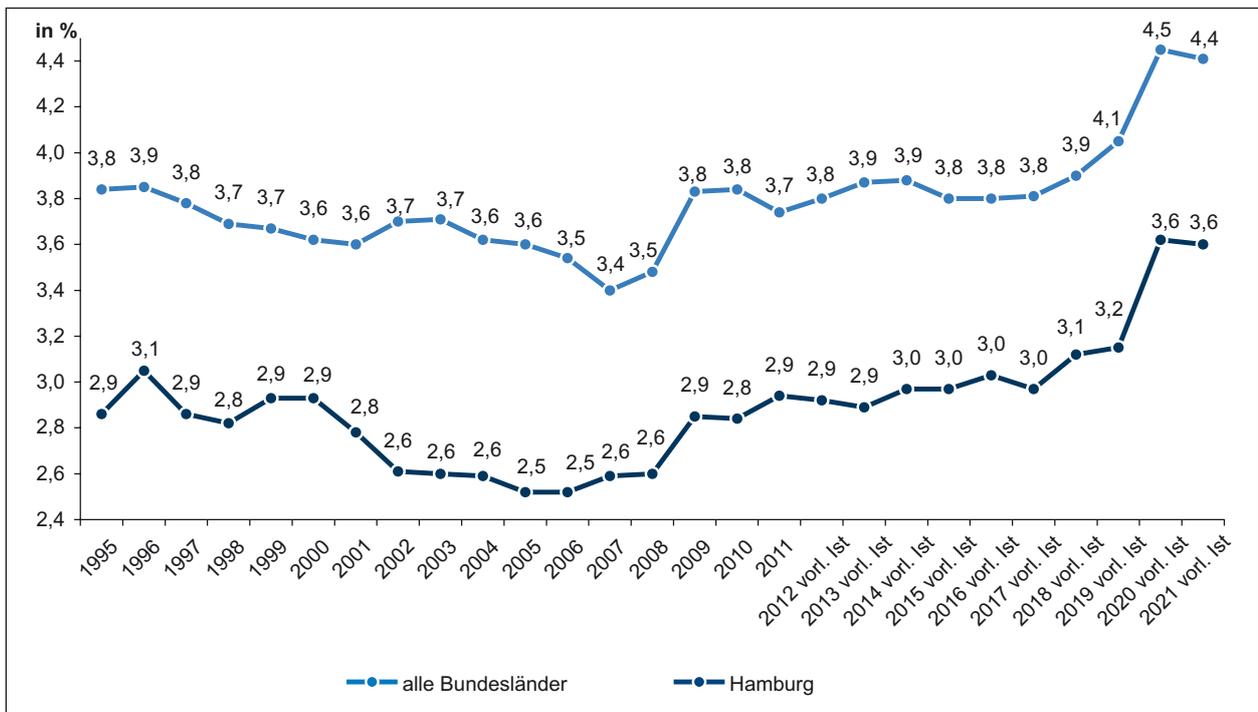
Um die Höhe der Bildungsausgaben besser einschätzen zu können, werden diese in Beziehung zur Wirtschaftskraft eines Landes gesetzt. Zum Vergleich bieten sich Kennzahlen wie beispielsweise der Gesamthaushalt oder das Bruttoinlandsprodukt (BIP) an. Das Bruttoinlandsprodukt gibt den Gesamtwert aller Waren und Dienstleistungen an, die in einem Jahr innerhalb der Landesgrenzen erstellt wurden und dem Endverbrauch dienen.

Etwa ein Viertel des Gesamthaushalts wird in Hamburg für Bildung ausgegeben. Im Jahr 1995 betrug der Anteil nur knapp 20 Prozent, in Hamburg wie im Bundesdurchschnitt.

Der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt ist zwischen 2009 und 2018 im Durchschnitt aller Bundesländer relativ konstant. Der sehr starke Anstieg 2020 ist auf den pandemiebedingten Rückgang des Bruttoinlandsprodukts in diesem Jahr zurückzuführen. Der leichte Rückgang 2021 liegt dementsprechend am wieder angestiegenen BIP.

In Hamburg liegt der Anteil der Bildungsausgaben am BIP durchgehend deutlich unter dem Bundesdurchschnitt. Das ist auf das sehr hohe Bruttoinlandsprodukt Hamburgs sowie auf den relativ hohen Einpendler-Anteil zurückzuführen; Einpendler tragen zum BIP bei, verursachen aber mehrheitlich keine Kosten im Bildungsbereich. Zudem ist Hamburg seit 2017 wieder Geberland im Länderfinanzausgleich. Für das Ausgleichsjahr 2022 hat Hamburg einen Beitrag von 814 Millionen Euro geleistet. Dies stellt den höchsten Beitrag dar, den Hamburg seit 1950 im Länderfinanzausgleich zu leisten hatte. Nehmerländer, die vom Länderfinanzausgleich profitieren,

Abb. 3.2: Anteil der Bildungsausgaben am BIP für Hamburg und alle Bundesländer



Erläuterung: Ohne Versorgungsausgaben.

Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis), 2023

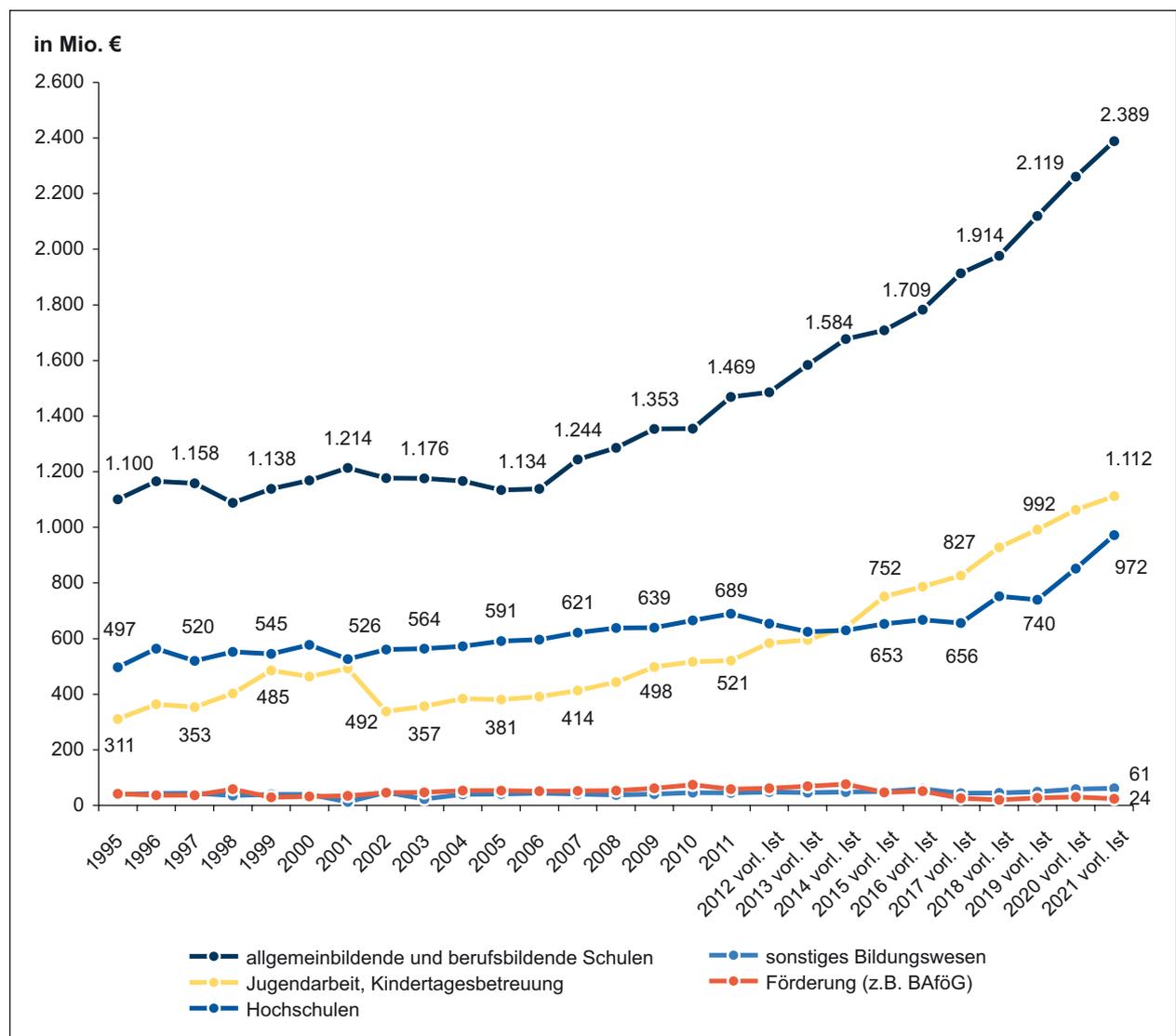
können bezogen auf ihr eher niedriges Bruttoinlandsprodukt einen vergleichsweise höheren Anteil für Bildungsausgaben aufwenden.

Wie sind die verschiedenen Bildungsausgaben in Hamburg priorisiert?

Abb. 3.3

Die jährlichen Ausgaben für Schulen sind seit 2006 deutlich gestiegen und liegen inzwischen bei rund 2,4 Milliarden Euro. Der stetige Anstieg ist sowohl auf die Einführung kleinerer Klassen, die Ganztagsbetreuung und Inklusion als auch auf die jährlich steigenden Schülerzahlen zurückzuführen. Anders als in anderen Ländern wächst in Hamburg die Zahl der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich, wodurch auch der Bedarf an Pädagoginnen und Pädagogen steigt (in den vergangenen zehn Jahren wurden annähernd 2.900 neue Stellen für Pädagoginnen und Pädagogen in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen geschaffen, siehe dazu Kapitel 4). Der Trend wachsender Schülerzahlen wird sich voraussichtlich auch in den nächsten Jah-

Abb. 3.3: Bildungsausgaben nach Bildungsbereichen in Hamburg



Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis), 2023

ren fortsetzen (zur Bevölkerungsentwicklung siehe Kapitel 2). Die zuletzt infolge des Kriegs in der Ukraine wieder vermehrte Zuwanderung, darunter auch viele schulpflichtige Kinder und Jugendliche, spiegelt sich in den hier dargestellten Bildungsausgaben noch nicht wider, wird sich aber in den kommenden Jahren in den Ausgaben für Schulen niederschlagen.

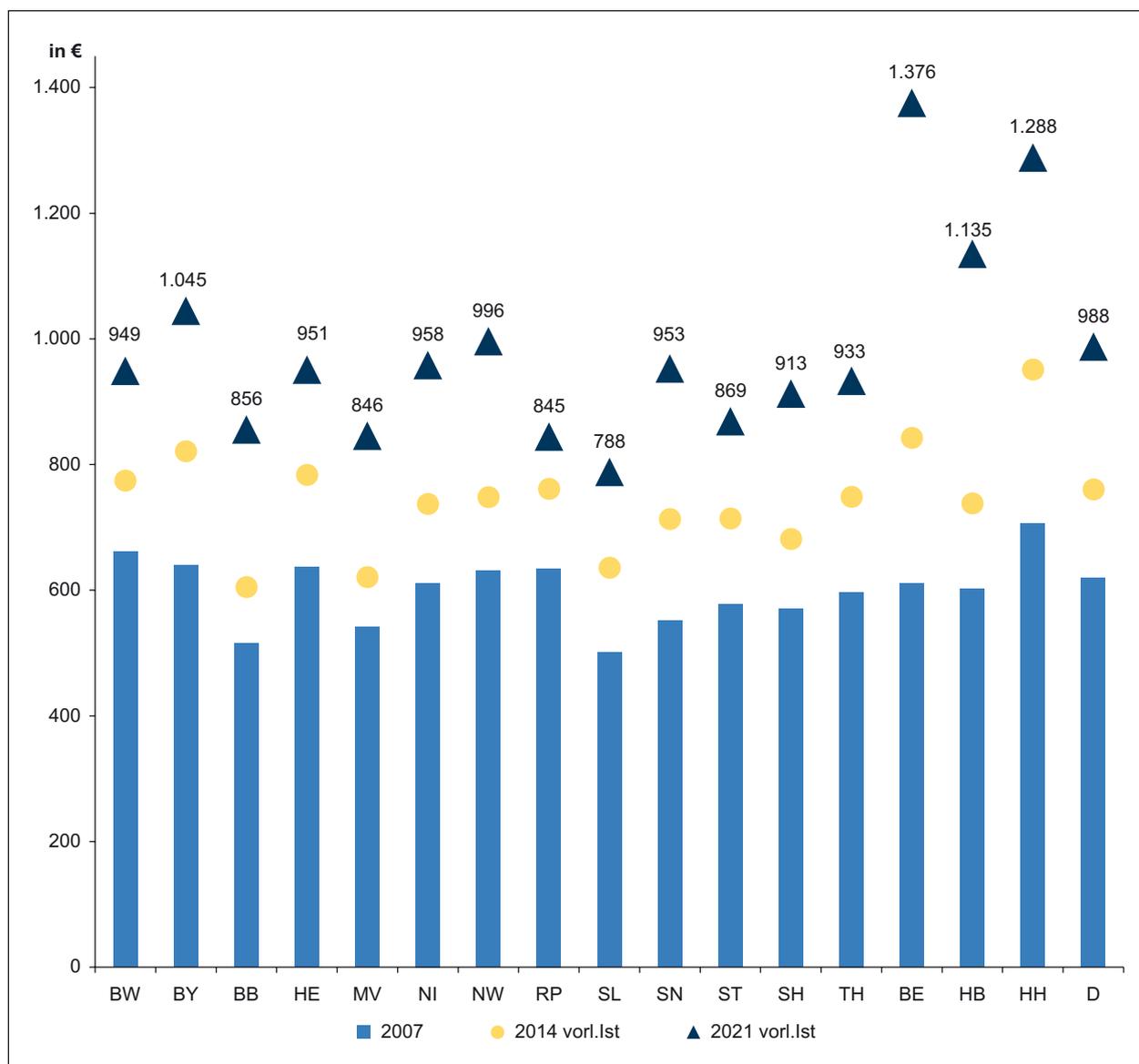
Aufgrund der während der Corona-Pandemie ergriffenen Maßnahmen sind die Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen 2020 und 2021 noch einmal stärker angestiegen als in den Jahren zuvor. Unter diese Maßnahmen fielen beispielsweise die kurzfristige Intensivierung der Ausstattung der Schulen mit einer geeigneten IT-Infrastruktur, die Bereitstellung von Schutzausrüstungen, Tests und Luftfiltern sowie diverse Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang mit der Initiative „Aufholen nach Corona“, in die auch Bundesmittel eingeflossen sind (siehe Kapitel 1).

Auch für Jugendarbeit, Kitas und Kinderpflege wird inzwischen deutlich mehr Geld ausgegeben als früher. Seit 2014 fließen in diesen Bereich mehr Mittel als in die Hochschulen. 2021 werden für Jugendarbeit und Kindertagesbetreuung über 1,1 Milliarden Euro ausgegeben; auch hier hat die Corona-Pandemie zu deutlichen Mehrausgaben geführt. Die Hochschulausgaben, die zwischen den Jahren 2011 und 2013 noch rückläufig waren, sind insbesondere in den letzten beiden Jahren wieder stark angestiegen und liegen 2021 bei 972 Millionen Euro. Gemäß der Zukunftsverträge, die Wissenschaftsbehörde und Hochschulen abgeschlossen haben, werden die Ausgaben in den kommenden Jahren weiter deutlich steigen.

Abb. 3.4 **Wie entwickeln sich die Ausgaben für Schulen, bezogen auf die Einwohnerzahl?**

Auch die Schulausgaben je Einwohnerin und Einwohner sind kontinuierlich gestiegen. Hamburg gehört schon lange zu den Bundesländern, die vergleichsweise viel Geld je Einwohnerin und Einwohner in Bildung investieren. Bis 2021 stiegen die öffentlichen Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen in Hamburg auf 1.288 Euro je Einwohnerin und Einwohner. Nur in Berlin sind die Ausgaben mit 1.376 Euro noch höher.

Abb. 3.4: Öffentliche Ausgaben für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen in den Jahren 2007, 2014 (vorl. Ist) und 2021 (vorl. Ist) je Einwohner (in €)



Erläuterung: Bei Relationen, die sich auf Einwohnerzahlen beziehen, sind gewisse Unschärfen durch Wanderungsbewegungen über die Ländergrenzen zu erwarten. Diese fallen bei kleinen Ländern mit einem relativ großen Grenzbereich höher aus als in großen Flächenländern.

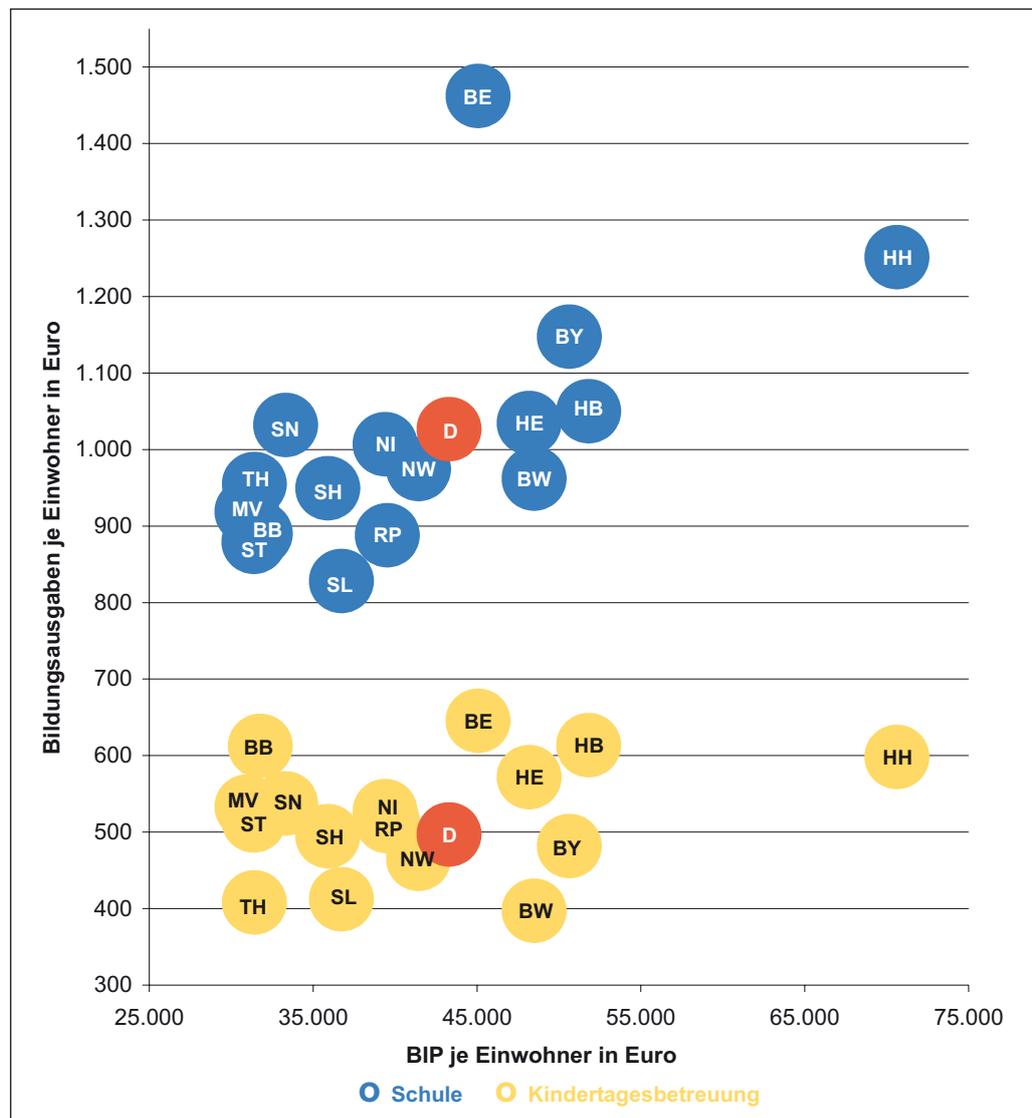
Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis), 2023

Abb. 3.5 **Wie hängen Wirtschaftskraft und Bildungsausgaben zusammen?**

Ausgehend vom Bruttoinlandsprodukt (BIP) lässt sich die Frage stellen, ob in Ländern mit wirtschaftlich guter Lage auch viel Geld für Bildung ausgegeben wird. Dafür werden zwei Kennzahlen miteinander verbunden: „BIP je Einwohner“ und „Bildungsausgaben je Einwohner“. Abbildung 3.5 weist beide Kennzahlen im Ländervergleich aus, einmal bezogen auf Ausgaben für Kindertagesbetreuung, einmal bezogen auf Ausgaben für Schulen.

Hamburg weist das mit Abstand größte BIP je Einwohner und gleichzeitig zusammen mit Berlin die höchsten Bildungsausgaben auf. Augenfällig ist, dass generell die Ausgaben für Schulen je Einwohner deutlich höher sind als die Ausgaben für Kindertagesbetreuung. Das hängt allerdings auch mit den unterschiedlichen Mengengerüsten zusammen: Weil Schule sich über mehr Jahre erstreckt als Kita, gibt es stets mehr Schülerinnen und Schüler als Kinder in Kindertagesbetreuung.

Abb. 3.5: Ausgaben je Einwohner für die Bildungsbereiche „Schule“ sowie „Kindertagesbetreuung“ jeweils in Relation zum BIP je Einwohner im Ländervergleich 2021–vorl. Ist (in €)



Quelle: Statistisches Bundesamt (Destatis), 2023; BIP je Einwohner: Statistische Ämter des Bundes und der Länder März 2023

Wie schneidet Hamburg bei den Ausgaben je Schülerin und Schüler im Ländervergleich ab?

Abb. 3.6

Im Durchschnitt liegen die Ausgaben je Schülerin und Schüler in staatlichen Schulen in Hamburg im Haushaltsjahr 2020 bei 11.400 Euro. Damit steht Hamburg hinter Berlin (12.300 Euro) an der Spitze der Bundesländer. Bei den durchschnittlichen Personalausgaben liegt Hamburg hinter Berlin ebenfalls auf Platz zwei. Anders sieht es bei den Ausgaben pro Grundschülerin und Grundschüler aus: Mit durchschnittlich 12.100 Euro je Grundschülerin und Grundschüler liegt Hamburg deutlich vor Berlin und weit über dem Durchschnitt aller Bundesländer. Hamburg ist das einzige Bundesland, welches für eine Grundschülerin bzw. einen Grundschüler mehr Geld ausgibt als für eine durchschnittliche Schülerin bzw. einen durchschnittlichen Schüler des Gesamtsystems.

Abb. 3.6: Ausgaben für staatliche Schulen je Schülerin und Schüler 2020 (in €)

	Ausgaben für allgemein- und berufsbildende Schulen	davon Personalausgaben	Ausgaben für Grundschüler
Deutschland	8.500	6.800	7.400
Berlin	12.300	9.100	11.100
Hamburg	11.400	8.100	12.100
Bayern	9.600	7.100	8.300
Bremen	9.400	7.100	9.200
Thüringen	8.900	7.600	7.100
Brandenburg	8.500	6.900	6.700
Hessen	8.400	6.600	7.600
Baden-Württemberg	8.300	6.800	6.700
Saarland	8.200	6.600	7.700
Niedersachsen	8.100	6.800	7.600
Sachsen	8.100	6.300	6.800
Sachsen-Anhalt	8.000	6.600	6.500
Rheinland-Pfalz	7.900	6.800	7.300
Schleswig-Holstein	7.800	6.400	6.900
Mecklenburg-Vorpommern	7.800	6.000	6.600
Nordrhein-Westfalen	7.500	6.300	6.300

Erläuterung: Die Zahlen sind auf Hunderter gerundet, da es Unschärfen wegen der sehr unterschiedlichen Haushaltssystematiken der Länder gibt. Grundsätzlich ist bei der Interpretation der Kennzahl „Ausgaben für staatliche Schulen je Schülerin und Schüler“ zu beachten, dass bei der Bildung dieser Kennzahl alle Schülerinnen und Schüler einbezogen werden, unabhängig davon, ob es sich um Teilzeit- oder Vollzeitschüler handelt. Bei den berufsbildenden Schulen befindet sich die größte Gruppe in der dualen Ausbildung (Teilzeit).

Quelle: Statistisches Bundesamt (2022). Bildungsausgaben – Ausgaben je Schülerin und Schüler 2020

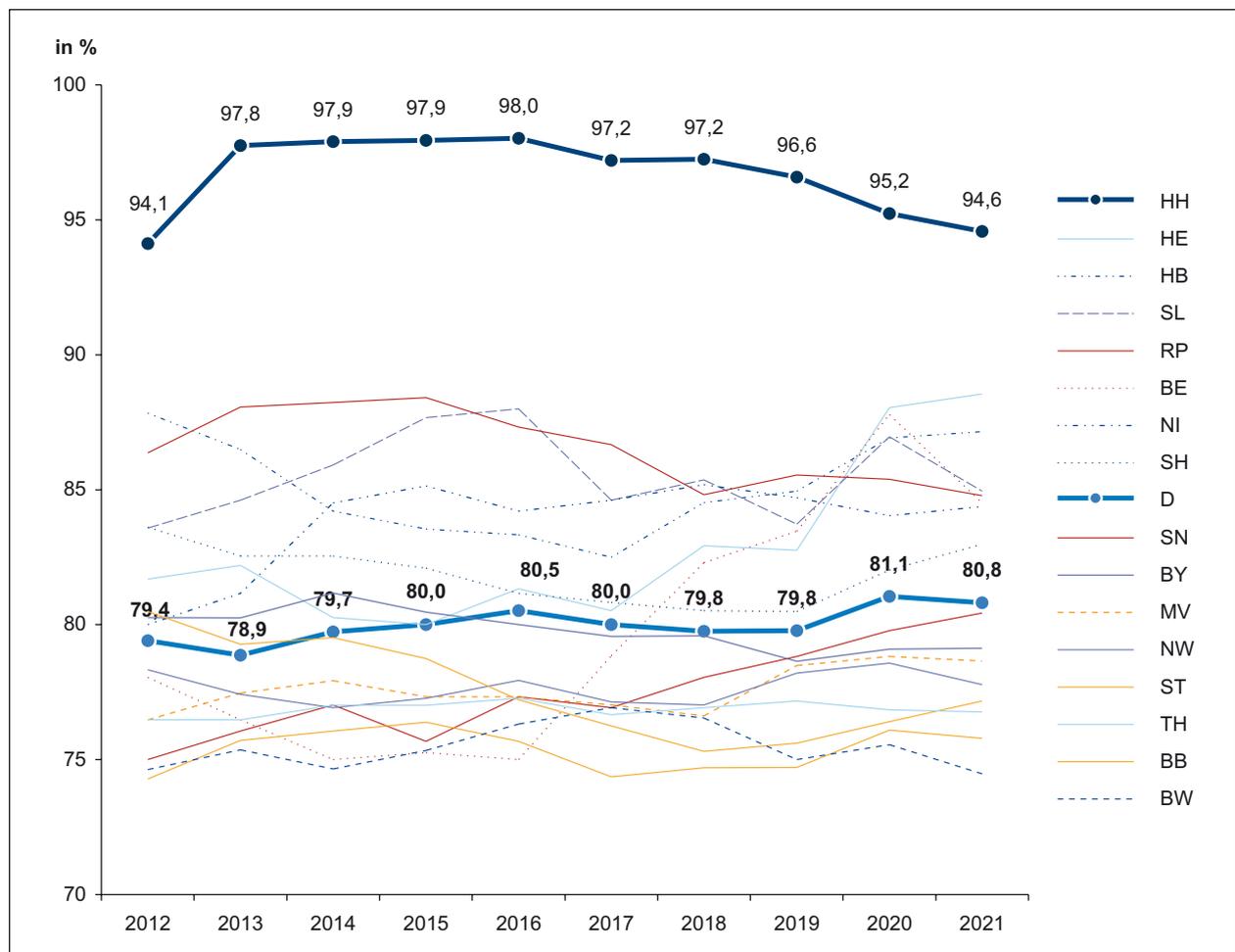
Abb. 3.7 Welchen relativen monetären Stellenwert haben Grundschülerinnen und Grundschüler in den Ländern?

Für eine Grundschülerin bzw. einen Grundschüler wird in allen Ländern weniger ausgegeben als für die durchschnittliche Schülerin bzw. den durchschnittlichen Schüler des allgemeinbildenden Systems. Dies ist damit zu erklären, dass weiterführende Schulen umfangreichere Stundentafeln haben und ihr Personal in der Regel höher besoldet ist als das an Grundschulen. Außerdem zählen die sehr kostenintensiven Sonderschulen zu den allgemeinbildenden Schulen. Allerdings gibt es seit geraumer Zeit die bildungspolitische Tendenz, stärker in frühe Bildungsprozesse zu investieren, weil die positiven Effekte von Investitionen hier besonders groß und nachhaltig sind. Inwieweit es innerhalb des Schulbereichs seit 2012 tatsächlich zu Verschiebungen zugunsten der Grundschülerinnen und Grundschüler gekommen ist, zeigt Abbildung 3.7. In ihr werden die Ausgaben für Grundschülerinnen und Grundschüler ins Verhältnis gesetzt zu den Ausgaben für Schülerinnen und Schüler aller staatlichen allgemeinbildenden Schulen.

Bemerkenswert ist die deutlich überdurchschnittliche Relation in Hamburg. So belaufen sich die relativen Ausgaben je Grundschülerin bzw. Grundschüler 2021 auf 94,6 Prozent der durchschnittlichen Ausgaben für eine Schülerin bzw. einen Schüler im allgemeinbildenden Bereich. Das bedeutet, dass in Hamburg die Ausgaben für eine Grundschülerin bzw. einen Grundschüler nur geringfügig niedriger sind als die durchschnittlichen Ausgaben für eine Schülerin bzw. einen Schüler aus einer allgemeinbildenden Schule.

Auffallend ist zudem neben der großen Streuung über die Zeit und zwischen den Ländern vor allem die rapide Steigerung der relativen Ausgaben für die Grundschulen in Hamburg. Im Jahr 2013 steigen diese auf 97,8 Prozent der Ausgaben je Schülerin bzw. Schüler an staatlichen allgemeinbildenden Schulen. Die Gründe dafür liegen unter anderem in der Absenkung von Klassenfrequenzen an Grundschulen mit einer sozial belasteten Schülerschaft (Grundschulen mit Sozialindex 1 und 2), im Ausbau des Ganztagsbetriebs sowie in der Umsetzung der Inklusion. Da in den vergangenen Jahren zusätzlich zu den Maßnahmen in den Grundschulen auch kostenintensive Maßnahmen für weiterführende Schulen umgesetzt wurden, geht der relative Anteil seit einigen Jahren wieder zurück. Auch hier schlagen Ganztagsbetriebe und Inklusion zu Buche, zuletzt außerdem die Absenkung der Klassenfrequenzen an Gymnasien. Dennoch beträgt der Abstand zum nächsten Bundesland noch immer rund 6 Prozentpunkte.

Abb. 3.7: Relative Ausgaben je Grundschüler bzw. Grundschülerin im Verhältnis zu Ausgaben je Schüler an allen staatlichen allgemeinbildenden Schulen



Quelle: Statistisches Bundesamt (2022). Bildungsausgaben – Ausgaben je Schülerin und Schüler 2020 sowie ältere Ausgaben, eigene Berechnungen

3.2 Ausgaben für Kindertagesbetreuung

Wie entwickeln sich die Zuschüsse für Kindertagesbetreuung?

Abb. 3.8

Vor zwanzig Jahren wurde in Hamburg ein nachfrageorientiertes Kita-Gutschein-System eingeführt. Anstelle einer zentralen Planung der Betreuungsangebote passen die Kitas und ihre Träger ihre Angebote dezentral und eigenverantwortlich an den Bedarf an und richten gegebenenfalls auch neue Kitas ein. Da Kitas nur bestehen können, wenn sie genügend Familien davon überzeugen, ihr Angebot wahrzunehmen, schneiden sie ihr Angebot so passgenau wie möglich auf die Bedürfnisse der Familien zu. Damit hat das Kita-Gutschein-System zu einem verstärkten Wettbewerb zwischen den Anbietern geführt.

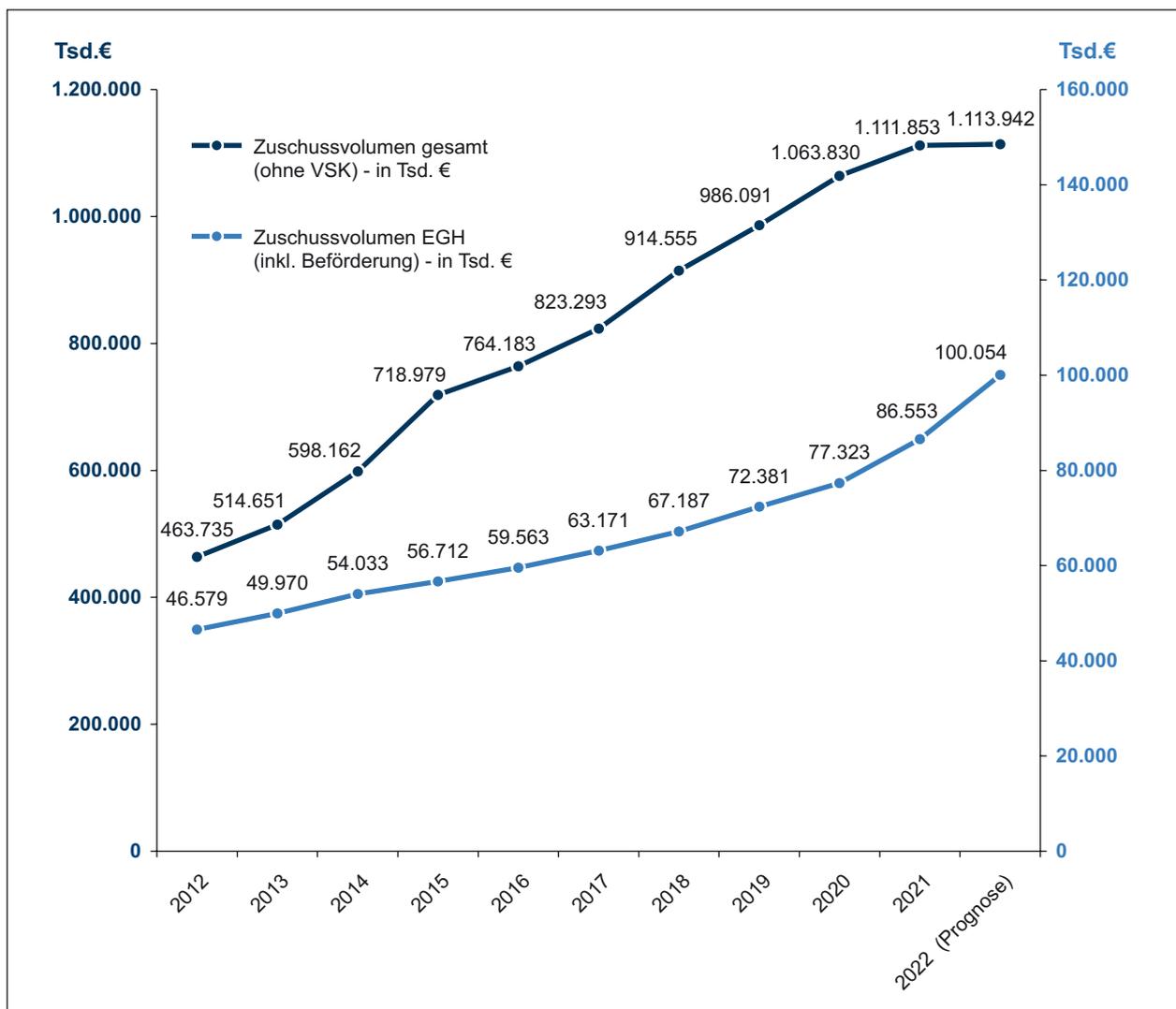
Im Zusammenhang mit erweiterten Rechtsansprüchen auf Betreuung sind in den letzten Jahren die für Kindertagesbetreuung aufgewendeten Mittel stetig und stark angestiegen. So vervielfachte sich das von der Stadt Hamburg geleistete Zuschussvolumen für die Betreuungsangebote im Krippen- und Elementarbereich von rund 464 Millionen Euro im Jahr 2012 auf rund 1,114 Milliarden Euro im Jahr 2022. Insgesamt hat sich das Zuschussvolumen damit in den letzten 10 Jahren um rund 650 Mil-

lionen Euro erhöht, was einem Zuwachs von rund 140 Prozent entspricht. Dabei ist anzumerken, dass während der Corona-Pandemie die Kostenerstattung für angemeldete Kinder fortgesetzt wurde, auch wenn diese die Einrichtung nicht besuchen konnten. Insgesamt hat der Senat zur Kompensation der in diesem Zusammenhang erlassenen Elternbeiträge in den Jahren 2020 und 2021 in Kitas und Kindertagespflege rund 61,3 Millionen Euro aufgewendet.

Seit dem 1. August 2014 ist täglich eine fünfstündige Betreuung inklusive eines Mittagessens in Hamburg kostenlos, wodurch der Kostendeckungsanteil der Elternbeiträge im Kita-Gutscheinsystem nur noch etwa 7 Prozent beträgt.

Der Zuschuss der Eingliederungshilfe für behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder (EGH) hat sich im gleichen Zeitraum ebenfalls mehr als verdoppelt und liegt jetzt bei 100 Millionen Euro. In den vergangenen Jahren ist die Zahl der behinderten oder von Behinderung bedrohten Kinder stetig angestiegen, in den beiden letzten zwei Jahren sogar besonders stark. Infolgedessen steigen auch die Zuschüsse für Kinder mit Eingliederungshilfe im Volumen deutlich an (siehe Abbildung 3.9).

Abb. 3.8: Zuschussvolumen in der Kindertagesbetreuung



Erläuterung: EGH = Eingliederungshilfe für Kinder mit (drohender) Behinderung (inkl. Beförderung)

Quelle: Interne Daten der Hamburger Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration (Sozialbehörde) (Stand 21.3.2023)

Wie ist der Anstieg der Zuschüsse für Kindertagesbetreuung zu erklären?

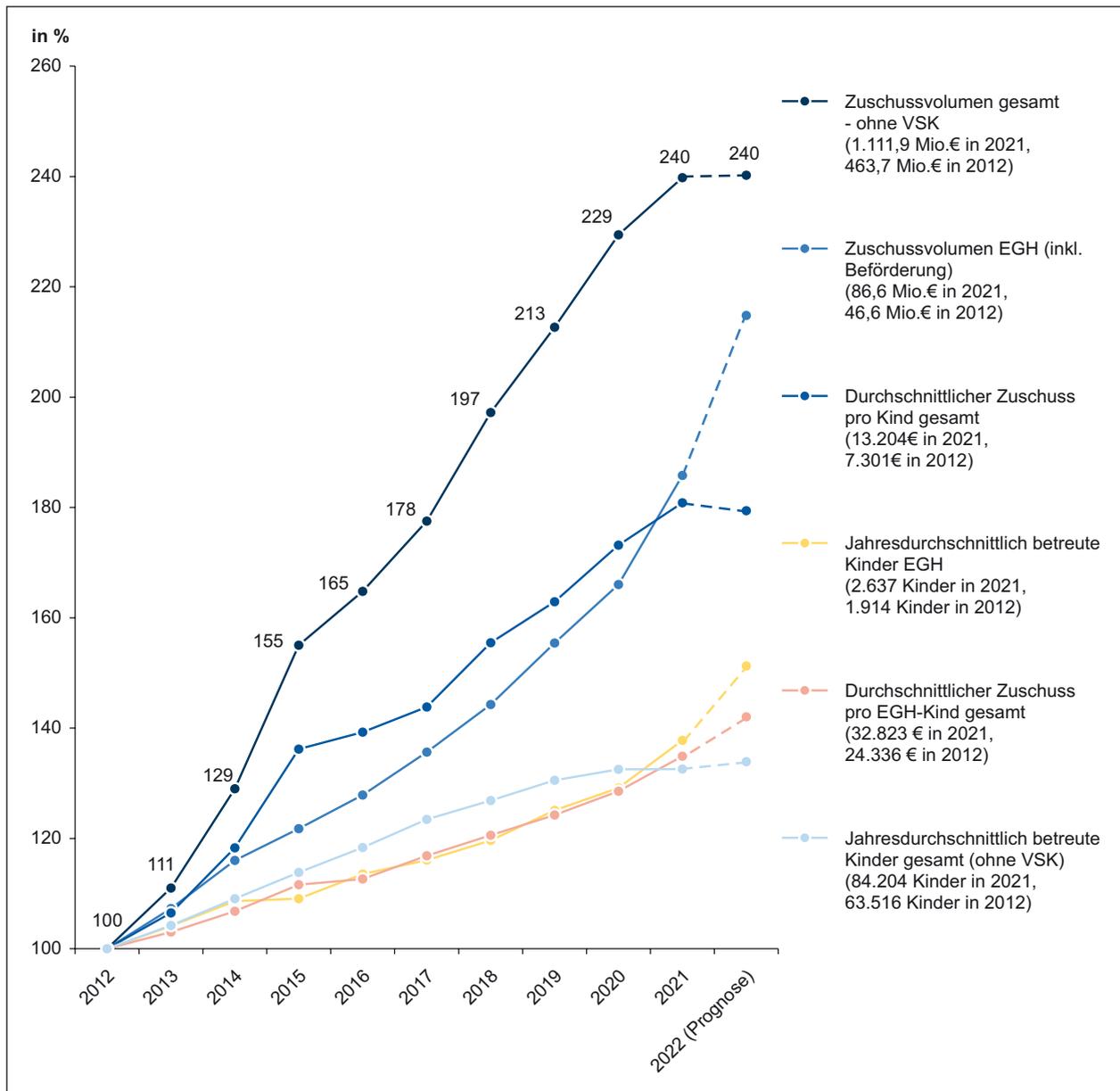
Abb. 3.9

Abbildung 3.9 macht deutlich, in welchem Umfang das Gesamtvolumen der Zuschüsse, die Zahl der betreuten Kinder und die Zuschüsse pro betreutem Kind angestiegen sind. Aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit wurden alle Größen in Messzahlen umgerechnet. Dabei dient das Jahr 2012 als Ausgangswert, dem 100 Prozent entsprechen. Es fällt auf, dass die Kurve „Zuschussvolumen gesamt“ die größte Steigerung zeigt. Hierfür gibt es zwei ausschlaggebende Gründe. Einerseits ist Hamburg eine stark wachsende Stadt, wodurch immer mehr Kinder betreut werden müssen. Andererseits wurde der durchschnittliche Zuschuss pro Kind kontinuierlich erhöht. Auf diese Entwicklungen haben vor allem die nachfolgenden Faktoren Einfluss genommen:

- Am 1. August 2011 trat das „Kita-Sofort-Paket“ in Kraft, mit dem die Elternbeiträge deutlich reduziert wurden.
- Seit dem 1. August 2012 haben alle Kinder ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr Anspruch auf eine fünfständige Krippenbetreuung. Ein Jahr später wurde dieser Anspruch auf alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ausgeweitet. Daraufhin stiegen die Fallzahlen in der kostenintensiven Krippenbetreuung weiterhin deutlich stärker an als die Fallzahlen im Elementarbereich.
- Im Januar 2013 startete das Programm „Kita Plus“ zur Verbesserung der Förderbedingungen in Kitas mit einem relativ hohen Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund.
- Seit August 2014 ist die fünfständige Grundbetreuung inklusive Mittagessen ab der Geburt bis zum Schulbeginn kostenfrei.
- Zum 1. April 2015 wurde der Fachkraftschlüssel im Krippenbereich für die bis zu 24 Monate alten Kinder um 10 Prozent verbessert. Zum 1. August 2016 wurde diese Qualitätsverbesserung auch auf die zweijährigen Krippenkinder ausgeweitet.
- In den Jahren 2018 bis 2021 wurde der Fachkraftschlüssel im Krippenbereich in vier gleichen Schritten auf 1:4 erhöht.
- Im Jahr 2022 erfolgte der erste von drei gleichen Schritten zur Erhöhung des Fachkraftschlüssels im Elementarbereich auf 1:10 bis zum Jahr 2024.
- Seit August 2019 müssen Eltern, die staatliche Transferleistungen wie Arbeitslosengeld II, Sozialhilfe, Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz oder einen Kinderzuschlag oder Wohngeld beziehen, für die Betreuung ihrer Kinder bis zum Schuleintritt keine Gebühren mehr zahlen.

Die Abbildung zeigt auch, dass sowohl die Zahl der behinderten oder von Behinderung bedrohten Kinder mit Eingliederungshilfe zunimmt als auch der durchschnittliche Zuschuss für jedes einzelne dieser Kinder immer weiter ansteigt. Der durchschnittliche Zuschuss für Kinder mit Eingliederungshilfe liegt aufgrund der jährlichen Zuschussanpassung und des gestiegenen Bedarfs an intensiverer Förderung mit aktuell rund 34.500 Euro in einer ähnlichen Größenordnung wie die Schülerjahreskosten für Kinder an Sonderschulen.

Abb. 3.9: Mengen-, Kosten- und Preisentwicklung in der Kindertagesbetreuung



Erläuterung: EGH = Eingliederungshilfe für Kinder mit (drohender) Behinderung. Für das Jahr 2022 sind alle Kinderzahlen und alle Angaben, in deren Berechnung Kinderzahlen eingeflossen sind, noch vorläufig.

Quelle: Interne Daten der Hamburger Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration (Sozialbehörde), eigene Berechnungen (Stand 21.3.2023)

3.3 Schülerjahreskosten

Was sind Schülerjahreskosten und wozu dienen sie?

Die Schülerjahreskosten werden zur Ausweisung von Kennzahlen für den Hamburger Haushalt ermittelt. Sie verwenden eine andere Systematik als die Berechnungen des Statistischen Bundesamts. Die im Haushaltsplan veröffentlichten Schülerjahreskosten stellen die Kosten dar, die Hamburg aufbringt, um einer Schülerin bzw. einem Schüler den Besuch in einer staatlichen Schule zu ermöglichen. Sachliches Abgrenzungskriterium bei der Ermittlung der Schülerjahreskosten ist der unmittelbare Schulbetrieb, ohne weitere Aufwendungen der Schulverwaltung wie z.B. Lehrerausbildung, Schulaufsicht und ministerielle Aufgaben.

Insbesondere dienen die errechneten Preise („Kosten pro Schüler“) auch zur Berechnung der Finanzierung der Schulen in freier Trägerschaft („Privatschulen“). Diese erhalten gemäß Hamburgischem Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft (HmbSfTG) für ihre Schülerinnen und Schüler 85 Prozent der jeweiligen Schülerjahreskosten. Die Finanzierung für Privatschulen, die einer Sonderschule entsprechen, beläuft sich auf 100 Prozent der Schülerjahreskosten.

In den nachfolgenden Abbildungen zeigt sich für alle Schulformen, dass die Schülerjahreskosten steigen.

Wie entwickeln sich die Schülerjahreskosten an Sonderschulen?

Abb. 3.10

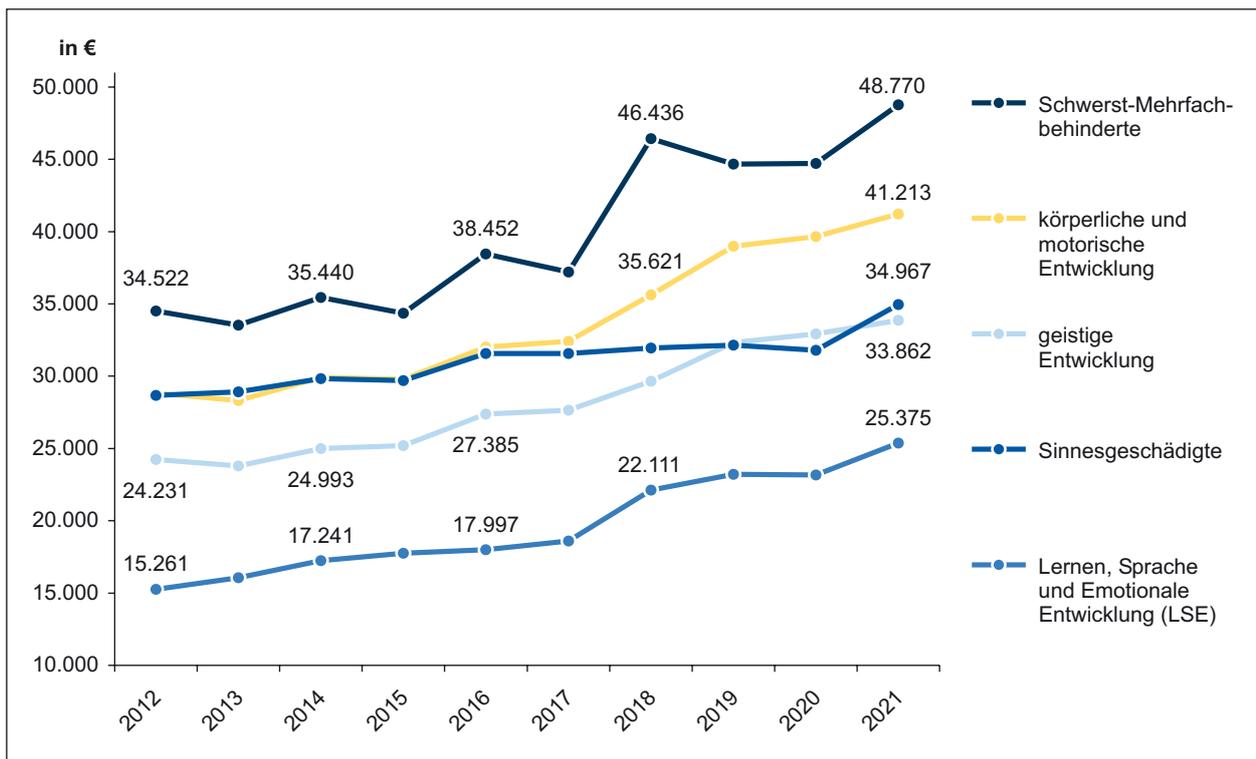
Die Schülerjahreskosten für Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen werden aufgrund der stark unterschiedlichen Bedarfe nach Förderschwerpunkt berechnet. In allen Bereichen sind die Schülerjahreskosten 2021 unter anderem aufgrund höherer Personalausgaben deutlich angestiegen. Die Rangfolge der jeweiligen Schülerjahreskosten für Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Förderschwerpunkte ist annähernd stabil. Seit 2014 werden die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ sowie „emotionale und soziale Entwicklung“ in einer gemeinsamen Rubrik geführt.

Wie entwickeln sich die Schülerjahreskosten an Grundschulen und Vorschulklassen?

Abb. 3.11

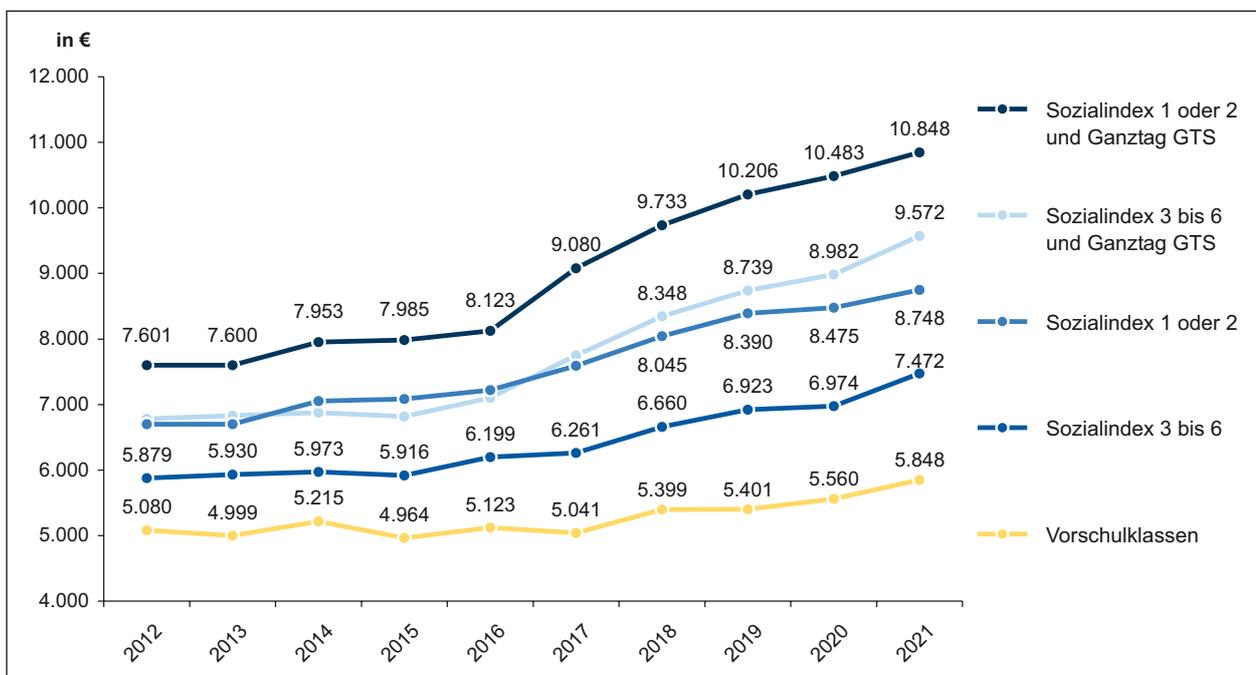
Seit 2016 steigen die Schülerjahreskosten bei den Grundschulen kontinuierlich an. Deutlich wird eine erhebliche Differenzierung zugunsten von Schulen mit einer sozial stärker belasteten Schülerschaft (Sozialindex 1 und 2) und aufgrund der Förderung des Ganztagsbetriebs. Darüber hinaus hat Hamburg beschlossen, die Besoldung aller verbeamteten Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen ab 2021 auf A13 anzuheben. Dadurch betont Hamburg, dass das Lehramt an allen Schulformen eine anspruchsvolle und verantwortungsvolle Tätigkeit darstellt und bietet im bundesweiten Vergleich ein attraktives Beschäftigungsverhältnis.

Abb. 3.10: Kosten pro Schülerin und Schüler an Sonderschulen nach Förderschwerpunkt (Schülerjahreskosten) (in €)



Quelle: Freie und Hansestadt Hamburg, Einzelplan 3.1, Behörde für Schule und Berufsbildung, Produktinformationen für die Haushaltspläne

Abb. 3.11: Kosten pro Schülerin und Schüler an Grundschulen (Schülerjahreskosten) (in €)



Erläuterung: Unter Ganztags GTS fallen hier die häuslicherisch als GT-neu geführten Ganztagsangebote ab dem Stichtag 1.8.2005.

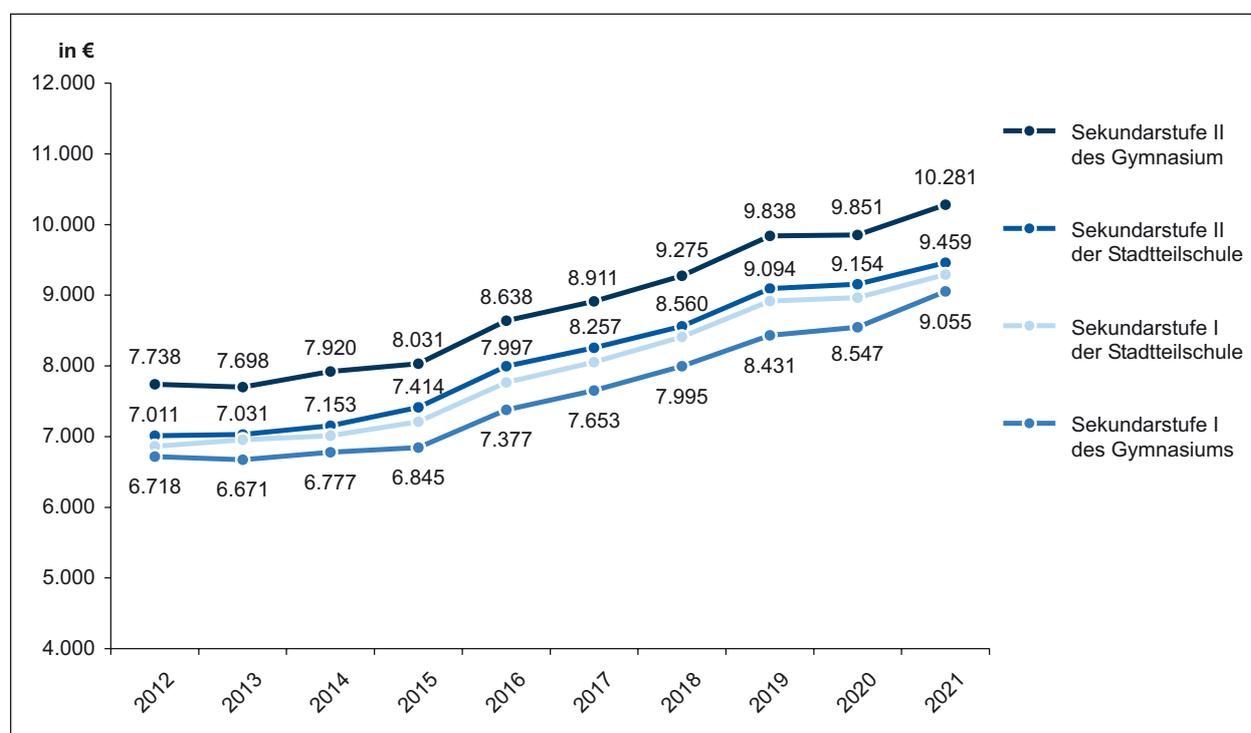
Quelle: Freie und Hansestadt Hamburg, Einzelplan 3.1, Behörde für Schule und Berufsbildung, Produktinformationen für die Haushaltspläne

Wie entwickeln sich die Schülerjahreskosten an Gymnasien und Stadtteilschulen?

Abb. 3.12

Bei den weiterführenden Schulen liegen die Schulformen Stadtteilschule und Gymnasium hinsichtlich der anfallenden Schülerjahreskosten eng beieinander. Eine Ausnahme bildet lediglich die Sekundarstufe II des Gymnasiums, die durchgängig deutlich höhere Schülerkosten aufweist. Dies erklärt sich durch die verdichtete Stundentafel aufgrund der Verkürzung der Schulzeit. In der Sekundarstufe I sind Stadtteilschule und Gymnasium ähnlich kostenintensiv; die Stadtteilschule ist hier etwas teurer, unter anderem wegen niedrigerer Klassenfrequenzen. Allerdings nähern sich die Kosten für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I des Gymnasiums denen der Stadtteilschule an, da auch in den Gymnasien ab dem Schuljahr 2020/21 kleinere Klassen eingerichtet werden.

Abb. 3.12: Kosten pro Schülerin und Schüler in der Sekundarstufe I und II an Stadtteilschule und Gymnasium (Schülerjahreskosten) (in €)



Quelle: Freie und Hansestadt Hamburg, Einzelplan 3.1, Behörde für Schule und Berufsbildung, Produktinformationen für die Haushaltspläne

3.4 Schulbau

Wie funktioniert der Schulbau?

Alle Gebäude der staatlichen Hamburger allgemeinbildenden Schulen sowie die meisten der berufsbildenden Schulen werden von Schulbau Hamburg (SBH) an die Behörde für Schule und Berufsbildung vermietet. In bestimmten amtlichen Statistiken wie z. B. denen des Statistischen Bundesamts werden deshalb für den Schulbereich keine nennenswerten Investitionsausgaben ausgewiesen, dafür aber ein sehr hoher laufender Sachaufwand, in dem die Gebäudemieten enthalten sind, mit denen die Investitionen finanziert werden. Abbildung 3.13 zeigt sehr deutlich, dass Hamburg große Investitionen in moderne Schulgebäude vornimmt.

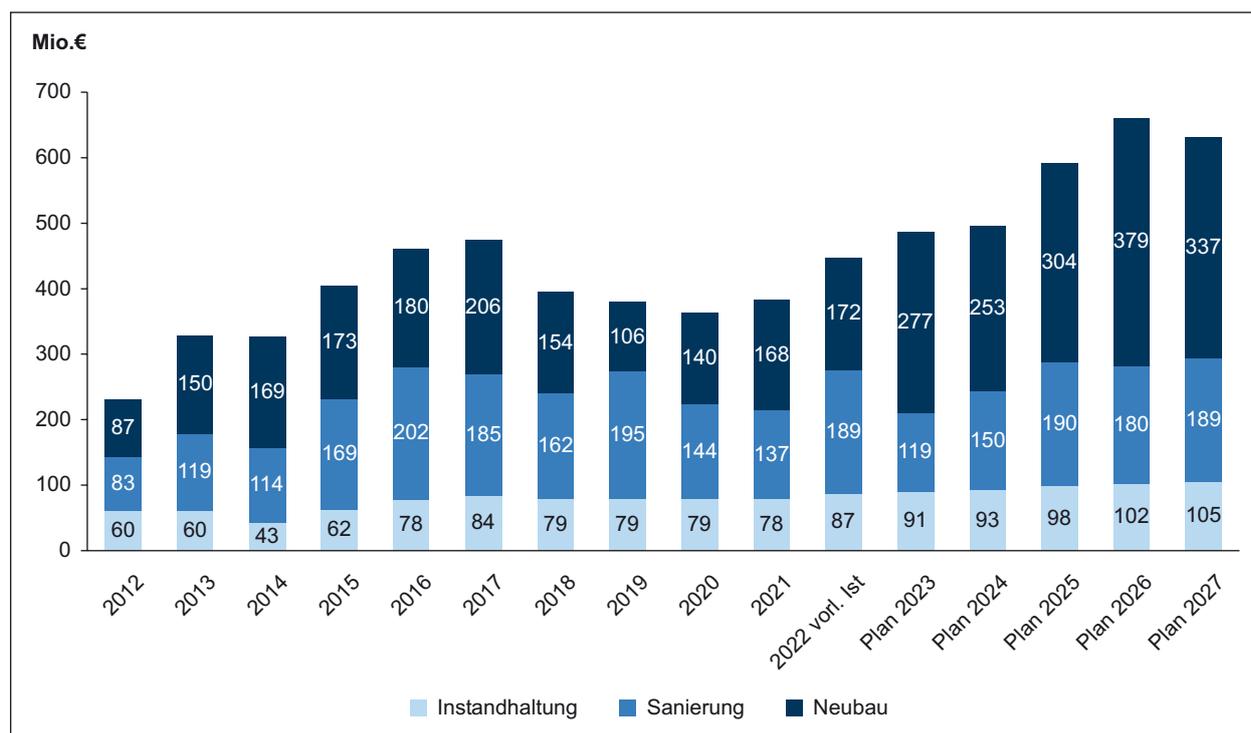
Als zentraler Dienstleister der Freien und Hansestadt Hamburg koordiniert SBH den Neubau, die Sanierung, die Instandhaltung und die Bewirtschaftung der Hamburger Schulen. SBH ist ein Landesbetrieb unter dem Dach der Finanzbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg. Als weiteres öffentliches Unternehmen ist die GMH (Gebäudemanagement Hamburg GmbH) tätig. GMH baut, saniert und bewirtschaftet die allgemeinbildenden Schulen im Hamburger Süden. Die GMH ist mittelbar ein Unternehmen der Freien und Hansestadt Hamburg und bewirtschaftet aktuell 60 Schulstandorte. Neben dieser „öffentlich-öffentlichen Partnerschaft“ (ÖÖP) unterhält Hamburg auch neun berufsbildende Schulstandorte in einer „öffentlich-privaten Partnerschaft“ (ÖPP) mit der „HEOS Berufsschulen Hamburg GmbH & Co. KG“, einem Unternehmen der Hamburger Otto Wulff Bauunternehmung GmbH sowie der Facility Manager Hamburg GmbH (FMHH).

Im Haushaltsjahr 2021 liegt der Anteil für SBH von allen drei Schulbau-Dienstleistern bei rund 78 Prozent, der Anteil von GMH bei 15 Prozent und der von HEOS bei rund 7 Prozent.

Abb. 3.13 Wie viel investiert Hamburg in den Schulbau?

In den vergangenen zehn Jahren sind insgesamt fast 4 Milliarden Euro in den Bau, die Sanierung und die Instandhaltung von Schulgebäuden investiert worden. Dabei sind die Ausgaben für den Schulbau und die Sanierungen von Bestandsgebäuden in Hamburg ab 2015 deutlich angestiegen, während der Anteil für Instandhaltung relativ konstant blieb. In den Jahren 2016 und 2017 sind bislang die größten Mittelabflüsse zu verzeichnen, mit einem hohen Anteil an Ausgaben für Neubau. Die geringeren Mittelabflüsse in den darauffolgenden Jahren sind auch dem Fachkräftemangel in der Bauwirtschaft geschuldet. Ab 2021 steigen die Ausgaben wieder. In den kommenden Jahren ist zu erwarten, dass die Ausgaben infolge der Realisierung geplanter Neubauten deutlich zunehmen.

Abb. 3.13: Mittelabflüsse Schulbau (ohne mobile Klassenräume)



Quelle: JAB 2012 – 2022 SBH-GMH, QAB 2022 SBH-GMH, Eigene Berechnungen, bei Heos Kapitalflussrechnung SoV 2012–2022 (Stand 06.02.2023)

Verwendete Literatur

- Arbeitskreis „Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder“ im Auftrag der Statistischen Ämter der 16 Bundesländer, des Statistischen Bundesamtes und des Statistischen Amtes Wirtschaft und Kultur der Landeshauptstadt Stuttgart (2023). Bruttoinlandsprodukt, Bruttowertschöpfung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1991 bis 2022, Reihe 1, Länderergebnisse Band 1. Verfügbar unter <https://www.statistikportal.de/de/veroeffentlichungen/bruttoinlandsprodukt-bruttowertschoepfung> [05.04.2023]
- Freie und Hansestadt Hamburg (2022). Einzelplan 3.1, Behörde für Schule und Berufsbildung, Produktinformationen für die Haushaltspläne. Der aktuelle sowie ältere Haushaltspläne sind verfügbar unter <https://www.hamburg.de/fb/haushaltsplaene/> [31.03.2023]
- Statistisches Bundesamt (2022). Bildungsfinanzbericht 2022. Wiesbaden. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/_publikationen-innen-bildungsfinanzbericht.html [31.3.2023]
- Statistisches Bundesamt (2023). Bildungsfinanzbericht, Bildungsausgaben – Ausgaben je Schülerin und Schüler, Sonderauswertung, Statistischer Bericht. Verfügbar unter <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.1.14.html> [31.03.2023]
- Statistisches Bundesamt (2023). GENESIS-Online 21711-0001: Ausgaben der öffentlichen Haushalte für Bildung: Deutschland, Jahre, Körperschaftsgruppen, Aufgabenbereiche der öffentlichen Haushalte, Zeitraum: 1995–2021. Verfügbar unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=21711-0001&bypass=true&levelindex=1&levelid=1682505778361#abreadcrumb> [31.03.2023].
- Statistisches Bundesamt (2023). GENESIS-Online 21711-0010: Ausgaben der öffentlichen Haushalte für Bildung: Bundesländer, Jahre, Körperschaftsgruppen, Aufgabenbereiche der öffentlichen Haushalte, Zeitraum: 1995–2021. Verfügbar unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=21711-0010&bypass=true&levelindex=1&levelid=1682505778361#abreadcrumb> [31.03.2023]

4. Pädagogisches Personal

Es sind die Erzieherinnen und Erzieher sowie die Lehrerinnen und Lehrer und andere pädagogische Fachkräfte, die Kitas und Schulen zu Bildungsinstitutionen machen. Insofern zählt es zu den wichtigsten Aufgaben von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung zu gewährleisten, dass Kitas und Schulen ausreichend mit gut qualifiziertem pädagogischen Personal ausgestattet sind.

Das Kapitel informiert zunächst über die Stellen für Kitas. Im Anschluss wird erst über die Pädagoginnen und Pädagogen berichtet, die derzeit in der Kindertagesbetreuung tätig sind, sodann über die Personen, die sich in einer Ausbildung zu diesem Berufsfeld befinden. In einem vergleichbaren Dreischritt – Stellen, Pädagoginnen und Pädagogen im Dienst, Pädagoginnen und Pädagogen im Vorbereitungsdienst – wird dann über das pädagogische Personal an staatlichen Schulen berichtet.

4.1 Stellen für Kitas

Wie viel pädagogisches Personal erhalten die Kitas?

Die Ausstattung der Kitas mit pädagogischem Personal erfolgt nach den Bestimmungen des Landesrahmenvertrags „Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen“. Aus dem Landesrahmenvertrag ergibt sich, wie viel pädagogisches Personal die Kita-Träger für jedes in ihren Einrichtungen betreute Kind erhalten. Der Fachkraftschlüssel besagt, wie viele Kinder von einer Fachkraft rechnerisch betreut werden. Wie hoch die personellen Ressourcen ausfallen, hängt davon ab, ob das Kind den Krippen- oder Elementarbereich besucht und wie viele Stunden pro Tag es betreut wird.

Bis 2014 lag der Fachkraftschlüssel im Krippenbereich bei 6,3 Kindern. Seither wurde er deutlich verbessert und liegt seit 2021 bei 4,0 Kindern. Somit wurde das 2018 im Kinderbetreuungsgesetz festgelegte Ziel eines Fachkraftschlüssels von 4,0 Kindern im Krippenbereich erreicht. Der Fachkraftschlüssel im Elementarbereich lag über viele Jahre bei 10,7 Kindern. Im Jahr 2022 ist er auf 10,5 Kinder gesunken. Hier soll infolge der Gesetzesänderung zum 1. Januar 2024 ein Fachkraftschlüssel von 10,0 erreicht sein. Umfangreiche Maßnahmen der Schulbehörde und der Sozialbehörde zur Ausbildung und Gewinnung von Fachkräften sollen sicherstellen, dass die für diese Verbesserungen erforderlichen pädagogischen Fachkräfte in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen. Aus dem im Dezember 2018 beschlossenen „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und der Teilhabe in der Kindertagesbetreuung“, kurz „Gute-Kita-Gesetz“ genannt, flossen Hamburg in den Jahren 2019 bis 2022 rund 121 Millionen Euro zu. Im August 2022 hat das Bundeskabinett das „Kita-Qualitätsgesetz“ beschlossen, das die Ergebnisse des Monitorings und der Evaluation des „Gute-Kita-Gesetzes“ aufgreift. Mit diesem Gesetz will die Bundesregierung bis Ende 2024 vier Milliarden Euro in die Qualität frühkindlicher Bildung investieren. Das Gesetz soll noch in der aktuellen Legislaturperiode in Kraft treten.

Der Landesrahmenvertrag legt darüber hinaus die pro Kind finanzierte Ausstattung mit pädagogischem Leitungspersonal fest. Bundesweit erhalten die Kitas 2021 für jede Beschäftigte und jeden Beschäftigten im Mittel 2,0 Stunden wöchentlich an Leitungsressource. Dabei bewegen sich die Werte zwischen 1,4 Stunden in Bayern und Baden-Württemberg und 2,9 Stunden in Hamburg. Demnach investiert Hamburg im Bundesländervergleich am meisten in die vertraglich vereinbarte Leitungsausstattung.

Über diese Grundausrüstung hinaus werden im Rahmen verschiedener Landes- und Bundesprogramme weitere Personalressourcen bereitgestellt. Das vom Hamburger Senat im Jahr 2013 gestartete Kita-Plus-Programm stellt eine Maßnahme dar, die gezielt Kitas in sozial benachteiligten Quartieren zu Gute kommt. Ziel des Landesprogramms Kita-Plus ist es, durch eine verbesserte Personalausstattung der teilnehmenden Kitas die individuelle Begleitung der Kinder im pädagogischen Alltag, die sprachliche Bildung und Förderung, die Zusammenarbeit im Team und mit den Eltern sowie die Kooperation mit externen Beratungsstellen zu fördern und die Kindertageseinrichtung so letztlich zu einer inklusiven Bildungseinrichtung weiterzuentwickeln.

Das Zusatzentgelt für die Finanzierung einer höheren Personalausstattung orientiert sich am Anteil von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache. In der Finanzierung zusätzlicher Personalwochenstunden wird differenziert nach Kita-Plus24 mit einer zusätzlichen Personalausstattung von 24 Prozent bzw. Kita-Plus30 mit einer 30-prozentigen Erhöhung der Personalwochenstunden im Bereich des Erziehungspersonals im Elementarbereich. Darüber hinaus können Kitas, die keine Kita-Plus-Kita sind, aber einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Kindern mit einer nicht deutschen Familiensprache haben, ein Zusatzentgelt zur Finanzierung einer zusätzlichen Personalausstattung im Umfang von 8 Prozent im Bereich des Erziehungspersonals im Elementarbereich erhalten, um die Sprachförderung zu intensivieren. Das Gesamtfördervolumen des Kita-Plus-Programms liegt seit 2013 bei ca. 20 Millionen Euro pro Jahr. Es wurde seit 2013 kontinuierlich an veränderte Strukturen angepasst und weiterentwickelt. In 2022 erhalten 303 Kitas zusätzliche Mittel als Kita-Plus-Kitas und weitere 60 Kitas Mittel für die zusätzliche intensivierte Sprachförderung.

Im Rahmen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas. Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ werden in Hamburg im Jahr 2022 insgesamt 336 halbe Fachkraftstellen „Sprache“ in 287 Kitas finanziert. Die Einrichtungen erhalten in der Regel jeweils eine halbe Erzieherinnenstelle zusätzlich, große Einrichtungen mit mehr als 160 betreuten Kindern erhalten eine ganze Stelle zusätzlich. Darüber hinaus werden aus dem Bundesprogramm 27 Sprach-Kita-Fachberatungen (halbe Stellen) gefördert. Die Fachberatungen begleiten jeweils zehn bis 15 zu Verbänden zusammengeschlossene Sprach-Kitas in ihren Weiterentwicklungsprozessen. Bis Juni 2023 wurde das Programm vom Bund finanziert. Seitdem führt Hamburg das Programm aus eigenen Mitteln fort und investiert hierfür 5 Millionen Euro. Zunächst ist eine Verlängerung bis Dezember 2023 geplant, bevor 2024 ein neues Landesprogramm starten soll.

Wie viele Kita-Kinder kommen auf eine pädagogische Fachkraft?

Auf diese Frage gibt es außer dem Fachkraftschlüssel noch zwei weitere Antworten: den Personalschlüssel und die Fachkraft-Kind-Relation.

Der Personalschlüssel ist eine rechnerische Größe, der die gesamte Arbeitszeit einer Vollzeitkraft zur Anzahl ganztägig betreuter Kinder ins Verhältnis setzt.¹ Sowohl das Statistische Bundesamt als auch die Bertelsmann Stiftung publizieren regelmäßig Personalschlüsselberechnungen auf Basis der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik und vergleichen die Personalschlüssel in den Bundesländern miteinander.

¹ Gerechnet wird mit einem Vollzeitbeschäftigungsäquivalent im Umfang von 39 Stunden pro Woche und einem Vollzeitbetreuungsäquivalent im Umfang von 40 Stunden pro Woche. Anders als bei der Fachkraft-Kind-Relation werden Ausfallzeiten für Urlaub und Krankheit sowie Arbeitsstunden, die nicht unmittelbar mit den Kindern verbracht werden, nicht herausgerechnet. Außerdem werden auch Beschäftigte mitgezählt, die zum sonstigen pädagogischen Personal und zum Verwaltungspersonal zählen.

Die jüngsten Personalschlüsselberechnungen des Statistischen Bundesamts liegen für den Stichtag 1. März 2021 vor. Demnach liegt der Personalschlüssel in Hamburg in reinen Krippengruppen mit Kindern unter drei Jahren bei 4,1 Kindern. Der mittlere Wert (Median) für diesen Gruppentyp liegt in Deutschland bei 3,9 Kindern. Lediglich die ostdeutschen Bundesländer und Berlin haben in Krippengruppen rechnerisch eine schlechtere Personalausstattung als Hamburg. Im Zeitverlauf zeigt sich allerdings eine deutlich positive Tendenz. 2012 lag der Personalschlüssel in Krippengruppen in Hamburg noch bei 5,7 Kindern.

2021 wurde der Personalschlüssel zum Zwecke einer genaueren und repräsentativeren Berechnung weiterentwickelt zum Personal-Kind-Schlüssel.² Die Werte der neuen Berechnungsweise fallen zumeist minimal höher aus. Der Personal-Kind-Schlüssel liegt für Hamburg in reinen Krippengruppen mit Kindern unter drei Jahren bei 4,2 Kindern und im bundesdeutschen Mittel bei 4,0 Kindern. 2012 lag der Personal-Kind-Schlüssel in Hamburg bei 5,9. In der Rangfolge der Bundesländer und der Tendenz ändert sich durch die neue Berechnungsweise nichts.

Für reine Elementargruppen, in denen Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt betreut werden, hat die Bertelsmann Stiftung für 2021 in Hamburg einen Personalschlüssel von 7,6 Kindern errechnet. Damit hat Hamburg eine bessere Personalausstattung als nahezu alle anderen Bundesländer. Nur Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein erreichen günstigere Werte. Der Bundesdurchschnitt liegt bei 8,4 Kindern.

Bei diesen Berechnungen bleiben die Zeitressourcen der Kita-Leitungen unberücksichtigt. Bezieht man sie mit ein, verbessert sich der Personalschlüssel. Das wirkt sich insbesondere für Hamburg günstig aus, weil die Leitungsfreistellung hier einen Spitzenwert erreicht, wie der Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung zeigt. Rechnerisch stehen in einer Kita 2,9 Leitungsstunden pro pädagogischer Mitarbeiterin und pädagogischem Mitarbeiter zur Verfügung. In keinem anderen Bundesland ist die Leitungsfreistellung so hoch wie in Hamburg. Die Leitungssressourcen eingerechnet liegt der Personalschlüssel in Hamburg 2021 im Krippenbereich bei 3,7 Kindern, im Elementarbereich bei 7,0 Kindern.

Neben dem Fachkraftschlüssel und dem Personalschlüssel ist noch die sogenannte Fachkraft-Kind-Relation in der Diskussion. Sie dient dem Versuch, das tatsächliche Verhältnis von pädagogischen Fachkräften zu Kindern im pädagogischen Alltag abzuschätzen, indem sie Ausfallzeiten für Urlaub und Krankheit sowie Arbeitsstunden, die nicht unmittelbar mit den Kindern verbracht werden, herausrechnet. Die Bertelsmann Stiftung veröffentlicht regelmäßig verschiedenen Szenarien, bei denen sie wahlweise 75 Prozent, 67 Prozent oder 60 Prozent der gesamten Arbeitszeit des pädagogischen Personals für die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern veranschlagt.

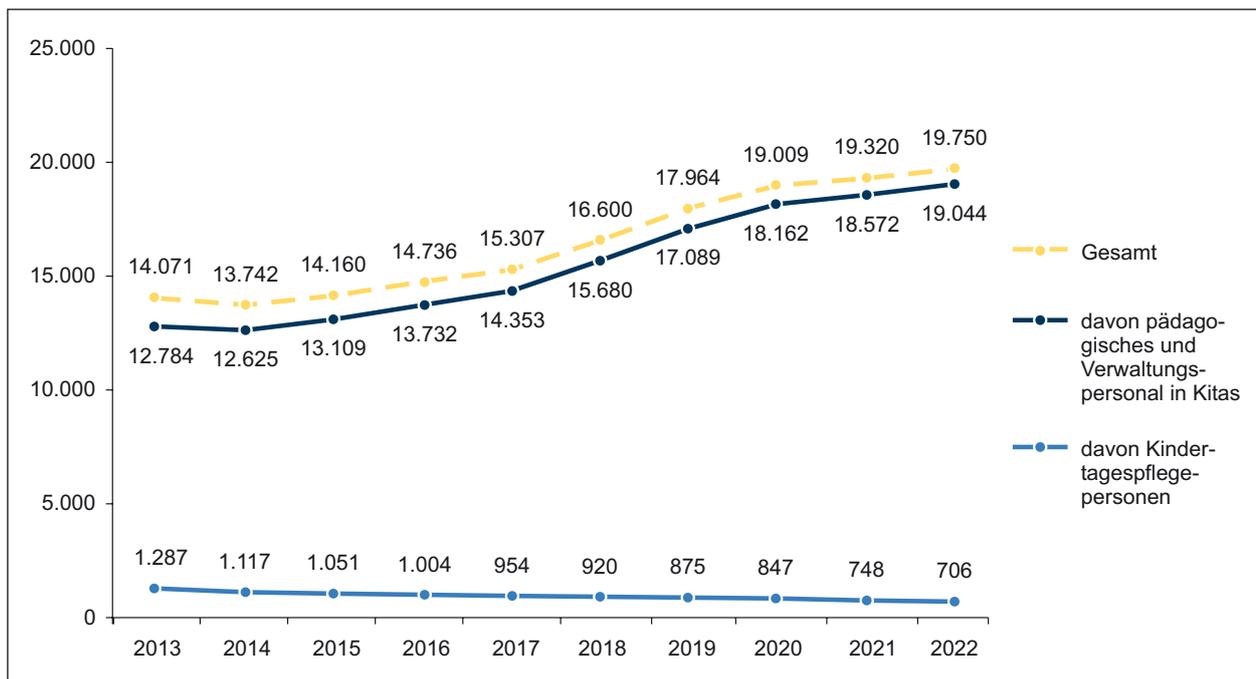
2 Der neue Personal-Kind-Schlüssel stellt insofern eine Weiterentwicklung dar, als dass hierbei auch Gruppen mit Kindern, die einrichtungsgebundene Eingliederungshilfe erhalten, sowie Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur und die Arbeitszeit des Personals zur Förderung von Kindern mit Eingliederungshilfe berücksichtigt werden. Eine Umrechnung der vertraglich vereinbarten Beschäftigungs- und Betreuungsumfänge in Vollzeitbeschäftigungs- und Ganztagsbetreuungsäquivalente entfällt. Stattdessen werden die aufaddierten Beschäftigungsstunden künftig direkt den aufaddierten Betreuungsstunden gegenübergestellt. Der Personal-Kind-Schlüssel drückt daher das Verhältnis von der Anzahl an vertraglich vereinbarten Betreuungsstunden pro vertraglich vereinbarter Arbeitsstunde aus.

4.2 Pädagoginnen und Pädagogen in der Kindertagesbetreuung

Abb. 4.1 Wie viele Personen arbeiten in Kitas und in der Kindertagespflege?

Im Jahr 2022 arbeiteten 19.750 Personen in Kitas oder als Tagesmütter und Tagesväter. Das sind 5.679 Personen mehr als 2013. Während die Zahl der Kita-Beschäftigten in diesem Zeitraum deutlich um 6.260 Personen anstieg, ging die Zahl der Tagesmütter und Tagesväter immer weiter zurück.

Abb. 4.1: Pädagogisches und Verwaltungspersonal in Kitas und Kindertagespflegepersonen



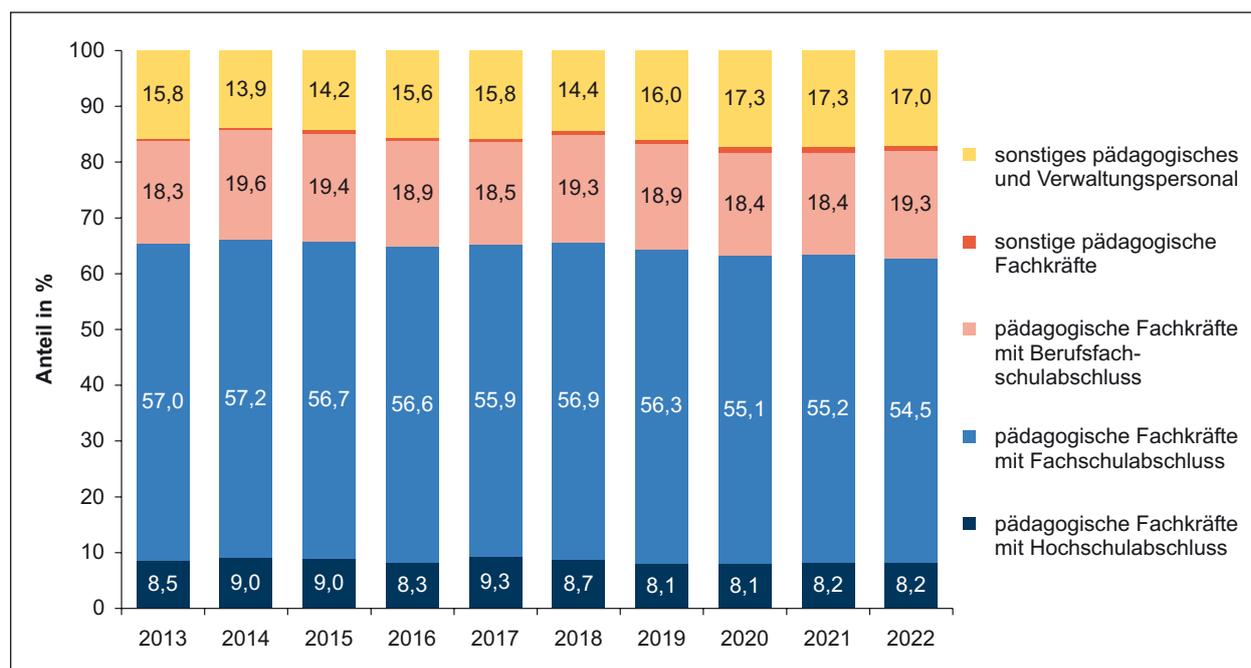
Quelle: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe III.1, Statistisches Bundesamt

Abb. 4.2 und Abb. 4.3 Welche Qualifikationen haben die Personen, die in Kitas arbeiten?

Das Qualifikationsprofil des Kita-Personals ist seit 2013 mehr oder weniger stabil. Das heißt, die erhebliche Vergrößerung des Personalkörpers hat zu keiner nennenswerten Verschlechterung des Qualifikationsniveaus des Personals geführt. Der Anteil der pädagogischen Fachkräfte, die die Anforderungen des Landesrahmenvertrags erfüllen, lag 2013 bei 84,2 Prozent und beträgt nun 83,0 Prozent. Innerhalb der Gruppe der pädagogischen Fachkräfte zeigen sich keine nennenswerten Verschiebungen im Qualifikationsprofil.

Aus Abbildung 4.3 geht hervor, wie viele pädagogische Fachkräfte im März 2022 in Hamburger Kindertageseinrichtungen beschäftigt waren und über welche Berufsabschlüsse sie verfügten. Die 9.511 Erzieherinnen und Erzieher bilden die mit Abstand größte Gruppe.

Abb. 4.2: Entwicklung des Qualifikationsprofils des pädagogischen und Verwaltungspersonals in Kitas



Erläuterung: Zum sonstigen pädagogischen und Verwaltungspersonal zählen Personen mit Abschlüssen in Gesundheitsdienstberufen und in Verwaltungs-/Büroberufen sowie Personen mit sonstigen Berufsbildungsabschlüssen, Praktikantinnen und Praktikanten im Anerkennungsjahr, Personen, die sich noch in Berufsausbildung befinden und Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Wenn diese Personen als Erziehungspersonal eingesetzt werden sollen, ist dazu die Zustimmung der Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration erforderlich.

Quelle: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe III.1, Statistisches Bundesamt

Der Ländervergleich der Qualifikationsprofile zeigt für 2021 ein bekanntes Bild.³ Im Vergleich mit den anderen Bundesländern sind in Hamburg sowohl pädagogische Fachkräfte mit höheren Abschlüssen (Hochschulabschlüsse) als auch mit vergleichsweise niedrigeren Abschlüssen (Berufsfachschulabschlüsse) überdurchschnittlich oft vertreten. Entsprechend ist der Anteil der an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher sowie Heilpädagoginnen und -pädagogen vergleichsweise gering, obschon diese wie in allen anderen Ländern die mit Abstand größte Personengruppe stellen. Nur in Bayern ist deren Anteil noch niedriger.

³ Die im Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung errechneten Anteile für pädagogisches Personal mit Hochschulabschluss, Fachschulabschluss und Berufsfachschulabschluss weichen geringfügig von den hier in den Abbildungen 4.2 und 4.3 berichteten Werten ab, da im Ländermonitor nur das pädagogische Personal und hier das pädagogische und Verwaltungspersonal zählt.

Abb. 4.3: Qualifikationen des pädagogischen und Verwaltungspersonals in Kitas im März 2022

	Personen	Anteil an pädagogischen Fachkräften gemäß Landesrahmenvertrag	Anteil an pädagogischem und Verwaltungspersonal insgesamt
	Anzahl	in %	in %
Pädagogische Fachkräfte mit Hochschulabschluss			
Dipl.-Sozialpädagoginnen und -pädagogen	653	4,1	3,4
Dipl.-Pädagoginnen und -Pädagogen/Dipl.-Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler	429	2,7	2,3
Staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen	441	2,8	2,3
Dipl.-Heilpädagoginnen und -pädagogen	48	0,3	0,3
Pädagogische Fachkräfte mit Fachschulabschluss			
Erzieherinnen und Erzieher	9.511	60,2	49,9
Heilpädagoginnen und -pädagogen	867	5,5	4,6
Pädagogische Fachkräfte mit Berufsfachschulabschluss			
Kinderpflegerinnen und -pfleger	1.762	11,1	9,3
Assistentinnen und Assistenten im Sozialwesen	1.914	12,1	10,1
Sonstige pädagogische Fachkräfte			
Sonstige soziale/sozialpädagogische Kurzausbildung	180	1,1	0,9
Pädagogische Fachkräfte gemäß Landesrahmenvertrag insgesamt	15.805	100,0	83,0
Sonstiges pädagogisches und Verwaltungspersonal			
Sonstiges pädagogisches und Verwaltungspersonal mit Ausbildung	1.693		8,9
Sonstiges pädagogisches und Verwaltungspersonal in Ausbildung	946		5,0
Sonstiges pädagogisches und Verwaltungspersonal ohne Ausbildung	600		3,2
Sonstiges pädagogisches und Verwaltungspersonal insgesamt	3.239		17,0
Pädagogisches und Verwaltungspersonal insgesamt	19.044		100,0

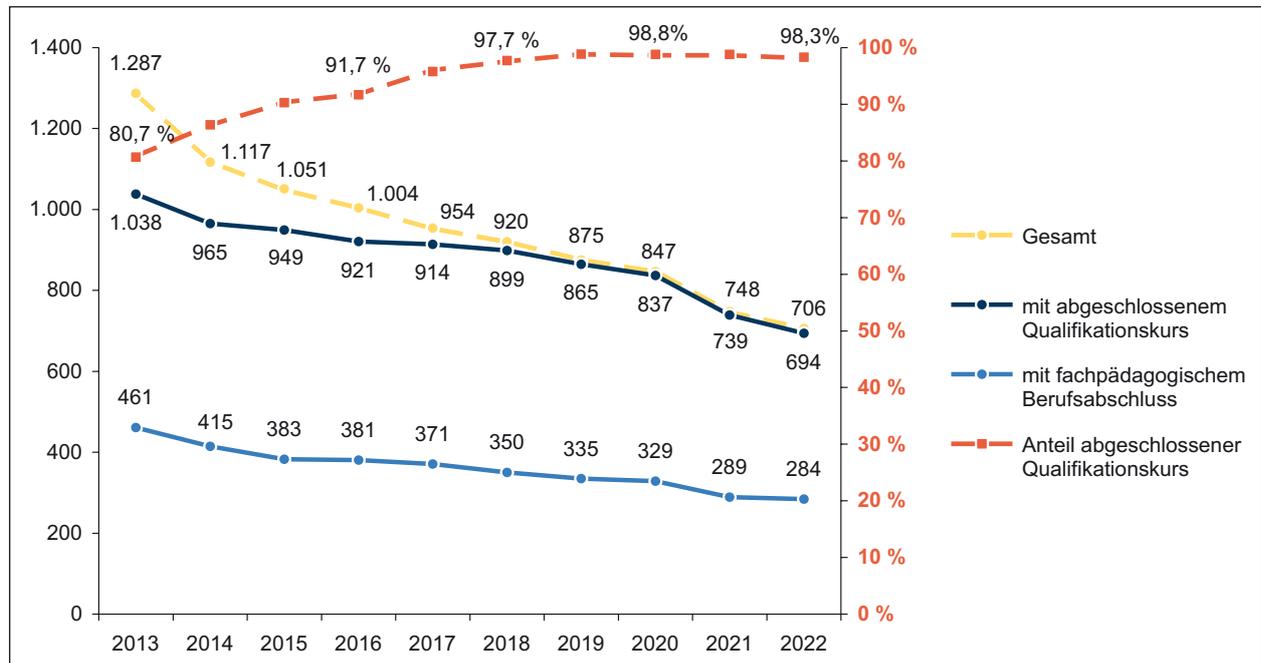
Erläuterung: Zum sonstigen pädagogischen und Verwaltungspersonal zählen Personen mit Abschlüssen in Gesundheitsdienstberufen und in Verwaltungs-/Büroberufen sowie Personen mit sonstigen Berufsbildungsabschlüssen, Praktikantinnen und Praktikanten im Anerkennungs-jahr, Personen, die sich noch in Berufsausbildung befinden und Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Wenn diese Personen als Erziehungspersonal eingesetzt werden sollen, ist dazu die Zustimmung der Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration erforderlich.

Quelle: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe III.1, Statistisches Bundesamt

Abb. 4.4 Welche Qualifikationen haben die Tagesmütter und Tagesväter?

Die Zahl der Tagesmütter und Tagesväter hat seit 2013 deutlich abgenommen, dabei ist das Qualifikationsniveau angestiegen. So sind heute in absoluten Zahlen zwar weniger Personen als Tagespflegepersonen tätig, die eine pädagogische Berufsausbildung (zum Beispiel zur Erzieherin oder zum Sozialpädagogen) abgeschlossen haben, ihr Anteil an allen Tagespflegepersonen ist allerdings leicht angestiegen. Der Anteil der Tagespflegepersonen mit abgeschlossenem Qualifikationskurs ist deutlich von knapp 81 Prozent im Jahr 2013 auf annähernd 100 Prozent im Jahr 2022 gestiegen; die übrigen Personen befinden sich noch in der tätigkeitsbegleitenden Grundqualifizierung oder haben die Qualifikation anderweitig nachgewiesen. Der Qualifikationskurs, der nach dem Curriculum des Deutschen Jugendinstituts (DJI) angeboten wird, umfasst 180 Unterrichtsstunden. Aktuell wird die Qualifizierung auf das Curriculum des kompetenzorientierten Qualifizierungshandbuchs Kindertagespflege (QHB) umgestellt, das 300 Unterrichtsstunden umfasst. Personen mit abgeschlossener pädagogischer Berufsausbildung müssen nicht alle Qualifizierungsbausteine absolvieren.

Abb. 4.4: Tagespflegepersonen mit fachpädagogischer Berufsausbildung und mit abgeschlossenem Qualifikationskurs



Quelle: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe III.1, Statistisches Bundesamt

4.3 Ausbildung von Personal für die Kindertagesbetreuung

Wie viele Personen befinden sich in einer sozialpädagogischen Ausbildung?

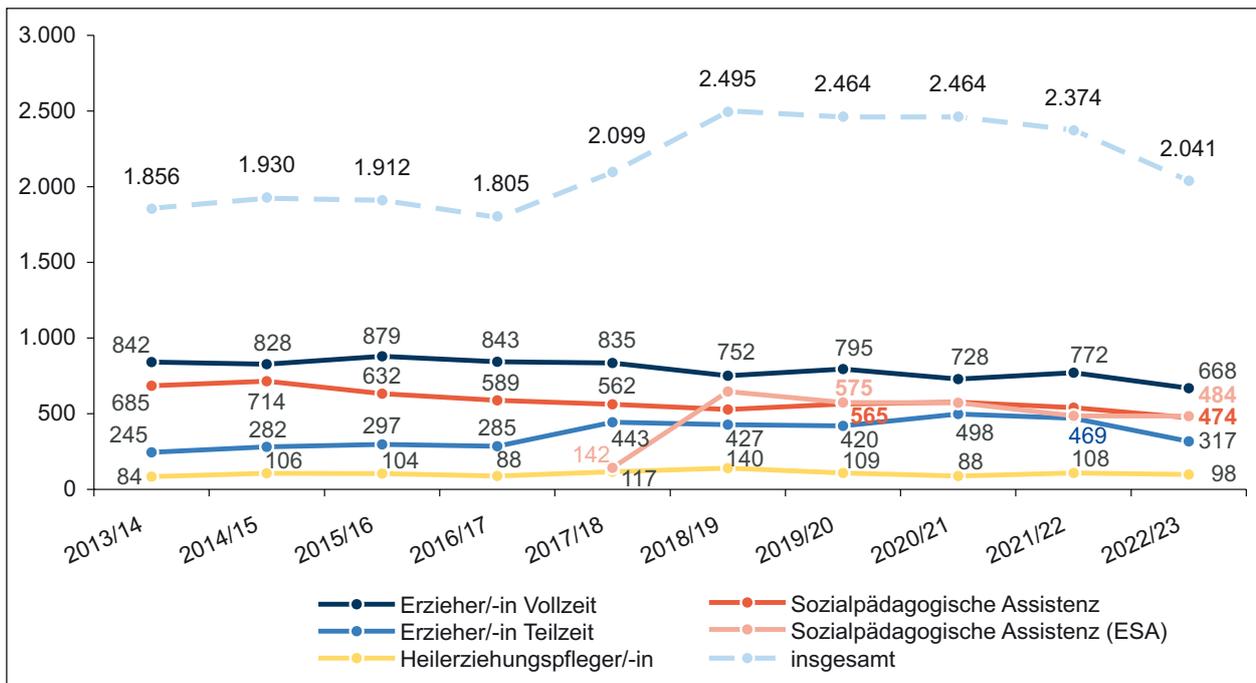
Den steigenden Personalbedarf für die Kindertagesbetreuung zu decken, stellt seit Jahren eine große Herausforderung dar, auf die der Hamburger Senat mit einer Reihe von Maßnahmen geantwortet hat: Es wurden berufsbegleitende Ausbildungsformate etabliert, die Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistenz wurde für Personen mit einem erweiterten ersten Schulabschluss geöffnet und der Einstieg in die Erzieherausbildung wurde erleichtert. So können Abiturientinnen und Abiturienten bereits nach einem viermonatigen Praktikum mit der Fachschule Sozialpädagogik beginnen (zuvor wurde ein zwölfmonatiges Praktikum vorausgesetzt) und Absolventinnen und Absolventen des Beruflichen Gymnasiums Fachrichtung Pädagogik und Psychologie steht die verkürzte zweijährige Erzieherausbildung offen. Mit Hilfe dieser Maßnahmen und durch den Ausbau der erforderlichen Ausbildungskapazitäten konnten die Schülerzahlen in den Ausbildungen zu sozialpädagogischen Berufen zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2020/21 erheblich gesteigert werden, und zwar von 3.905 auf 5.846 Schülerinnen und Schüler. Zum Schuljahr 2022/23 ist allerdings ein Einbruch der Schülerzahlen auf 5.347 Personen zu verzeichnen. Grund hierfür ist ein zunächst moderater, dann deutlich verstärkter Rückgang der Anfängerzahlen in den letzten beiden Schuljahren 2021/22 und 2022/23, der insgesamt den zu beobachtenden Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt entspricht.

Abb. 4.5 Wie viele Anfängerinnen und Anfänger gibt es in den sozialpädagogischen Ausbildungen?

Im Verlauf der letzten zehn Schuljahre sind zum Schuljahr 2017/18 sowie zum Schuljahr 2018/19 jeweils deutlich steigende Zahlen an Anfängerinnen und Anfängern in einer sozialpädagogischen Ausbildung zu verzeichnen. Sie gehen zum einen auf verbesserte Möglichkeiten zurück, die Erzieherausbildung berufsbegleitend in Teilzeit zu absolvieren, zum anderen auf die Öffnung der Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistenz für Schulentlassene mit erweitertem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss. Bis zum Schuljahr 2020/21 bleiben die Anfängerzahlen dann auf dem erreichten hohen Niveau, bevor sie erst langsam, dann deutlich zurückgehen. Im Schuljahr 2022/23 fallen insbesondere die Anfängerzahlen in den Erzieherausbildungen in Vollzeit und in Teilzeit niedriger aus als in den Vorjahren. 985 Personen beginnen eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher, 958 starten in die Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistenz und 98 Personen beginnen mit der Ausbildung in Heilerziehungspflege. Damit nehmen 2.041 junge Menschen eine sozialpädagogische Ausbildung auf; das sind gut 450 Personen weniger als im Schuljahr 2018/19. Im Schuljahr 2021/22 lagen die Anfängerzahlen noch bei 2.374 Personen. Die sinkende Zahl an Ausbildungsanfängerinnen und -anfängern in sozialpädagogischen Ausbildungen deckt sich dabei weitestgehend mit den negativen Entwicklungen auf dem Hamburger Ausbildungsmarkt insgesamt seit Beginn der Corona-Pandemie.

Eine detaillierte Betrachtung zur Entwicklung der Schüler- und Anfängerzahlen in den sozialpädagogischen Ausbildungsberufen findet sich im jährlich erscheinenden Ausbildungsreport des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB).

Abb. 4.5: Anfängerinnen und Anfänger in sozialpädagogischen Ausbildungen



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Sozialpädagogische Assistenz inkl. berufsbegleitender Form.

Quelle: Schuljahresstatistik 2013 bis 2022

4.4 Stellen für staatliche Schulen

Wie viele Stellen werden an staatlichen Schulen bereitgestellt?

Abb. 4.6 und
Abb. 4.7

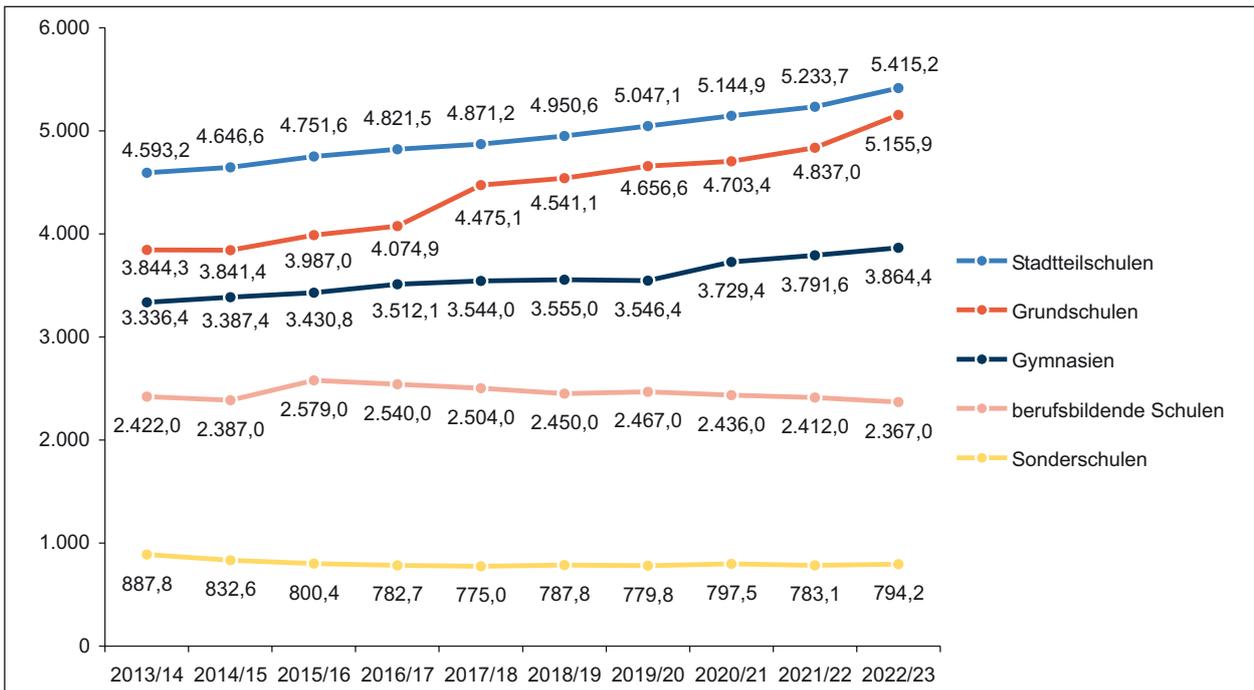
Den allgemeinbildenden Schulen stehen zum 1. Februar 2023 insgesamt 15.230 Lehrerstellen und 2.123 Stellen für sonstige pädagogisch-therapeutische Fachkräfte zur Verfügung.⁴ Die berufsbildenden Schulen verfügen über 2.367 Lehrerstellen und 68 Stellen für sonstige pädagogische Bedarfe. Demnach sind an den staatlichen Schulen Hamburgs heute insgesamt 19.788 Stellen für Pädagoginnen und Pädagogen angesiedelt; das sind mehr als je zuvor im hier betrachteten Zeitraum.

Die zugewiesenen Lehrerstellen der allgemeinbildenden Schulen sind in den vergangenen Jahren immer weiter angestiegen. So verfügen die allgemeinbildenden Schulen heute über 2.568 Lehrerstellen mehr als noch im Schuljahr 2013/14. Für diese Entwicklung gibt es zwei Gründe: Zum einen sind die Schülerzahlen gestiegen. Zum anderen sind die Bedarfsgrundlagen insbesondere für die Grund- und Stadtteilschulen deutlich erhöht worden (Verkleinerung von Klassen, Ausbau der Ganztagschule, Inklusion). Lediglich die Lehrerstellenbedarfe an Sonderschulen sind infolge der vermehrten Inklusion und damit verbundenen sinkenden Schülerzahlen tendenziell rückläufig. An den berufsbildenden Schulen gingen die Lehrerstellenbedarfe bis 2014/15 zurück und stiegen dann zum Schuljahr 2015/16 wieder merklich an. Grund dafür waren die gestiegenen Schülerzahlen im Übergangsbereich, namentlich in den Bildungsgängen für neu zugewanderte Jugendliche. Mit Ausnahme eines leichten Anstiegs im Schuljahr 2019/20 sinken die Bedarfe seither bedingt durch leicht fallende Schülerzahlen von Jahr zu Jahr.

Neben Stellen für Lehrkräfte gibt es an Schulen Stellen für andere pädagogisch-therapeutische Professionen, insbesondere für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher. Nur an berufsbildenden Schulen und Gymnasien sind kaum Stellen für andere Pädagoginnen und Pädagogen als Lehrerinnen und Lehrer angesiedelt. Der in Abbildung 4.7 sichtbar werdende starke Rückgang der Stellen für sonstige Pädagoginnen und Pädagogen an Grundschulen zum Schuljahr 2017/18 stellt dabei keinen Stellenabbau dar, sondern dokumentiert ein verändertes Buchungsverfahren: die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die Vorschulklassen leiten, wurden bis zum Schuljahr 2016/17 als sonstige Pädagoginnen und Pädagogen ausgewiesen, zählen dann ab dem Schuljahr 2017/18 aber als Lehrkräfte. Deswegen steigt zu diesem Zeitpunkt auch die Zahl der Lehrerstellen an Grundschulen sprunghaft an.

⁴ Wenn im Folgenden nach allgemeinbildenden Schulformen unterschieden wird, beziehen sich die Angaben in der Regel auf die verschiedenen schulischen Produktgruppen des Haushaltsplans. Im Text wird im Interesse der besseren Lesbarkeit trotzdem von Schulformen gesprochen. Für die allgemeinen staatlichen Schulen gibt es drei schulische Produktgruppen: Grundschule, Stadtteilschule und Gymnasium. In diesen Produktgruppen werden neben der Schulform, die der Produktgruppe ihren Namen gibt und der die allermeisten der aus der Produktgruppe finanzierten Personen und Stellen angehören, auch andere Schulformen geführt. Deswegen sind bei der Interpretation von Längsschnittdaten folgende Punkte zu beachten: (1) In der Produktgruppe Stadtteilschulen sind auch die Grundschulen an Stadtteilschulen berücksichtigt. (2) Der Produktgruppe Gymnasium gehören auch die Abendschulen und Kollegs an.

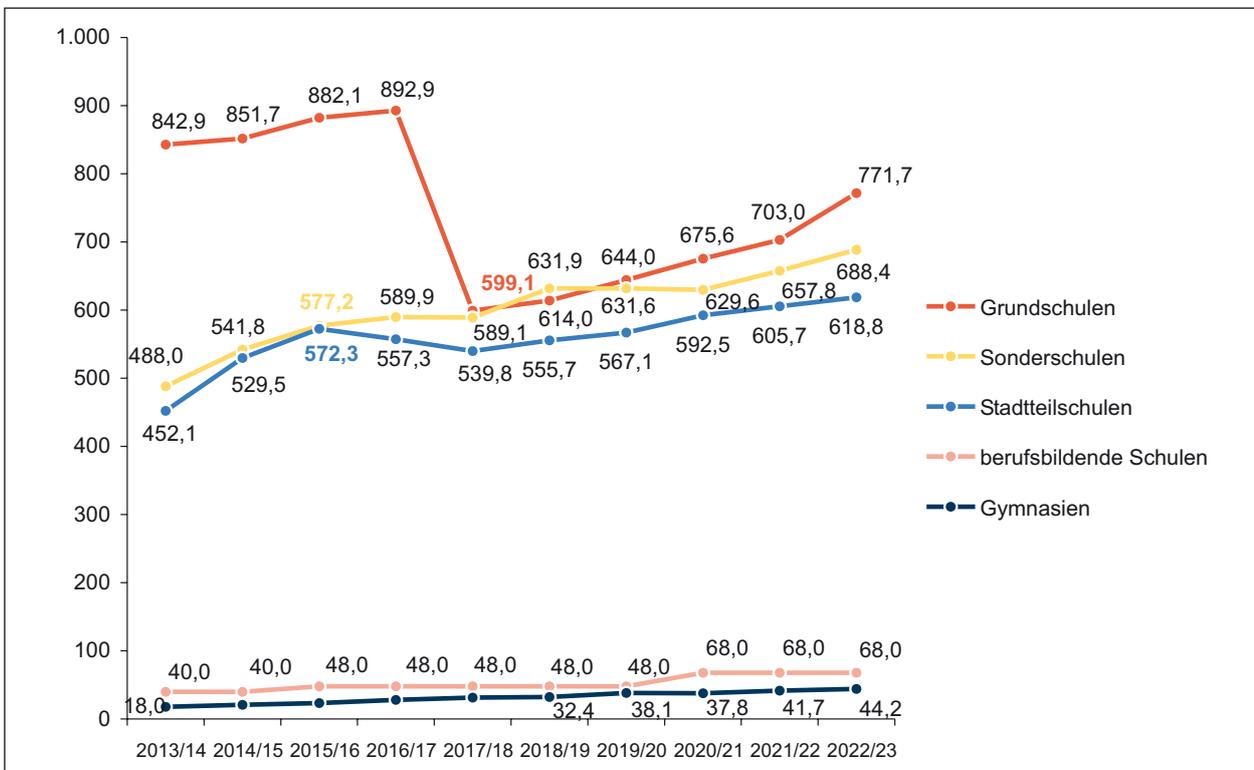
Abb. 4.6: Lehrerstellen



Erläuterung: Nur staatliche Schulen.

Quelle: Personalorganisation der allgemeinbildenden Schulen (jeweils 1.2.), BSB, Referat V 22; Personalorganisation der berufsbildenden Schulen (jeweils 1.2.), BSB, HIBB, Referat HI 30

Abb. 4.7: Stellen für sonstige Pädagoginnen und Pädagogen



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Der starke Rückgang der Stellen für sonstige Pädagoginnen und Pädagogen an Grundschulen zum Schuljahr 2017/18 stellt keinen Stellenabbau dar, sondern lediglich ein verändertes Buchungsverfahren: die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die Vorschulklassen leiten, wurden bis zum Schuljahr 2016/17 als sonstige Pädagoginnen und Pädagogen ausgewiesen, zählen ab dem Schuljahr 2017/18 aber als Lehrkräfte.

Quelle: Personalorganisation der allgemeinbildenden Schulen (jeweils 1.2.), BSB, Referat V 22; Personalorganisation der berufsbildenden Schulen (jeweils 1.2.), BSB, HIBB, Referat HI 30

Wie viele Stellen werden für die sonderpädagogische Förderung an staatlichen Schulen bereitgestellt?

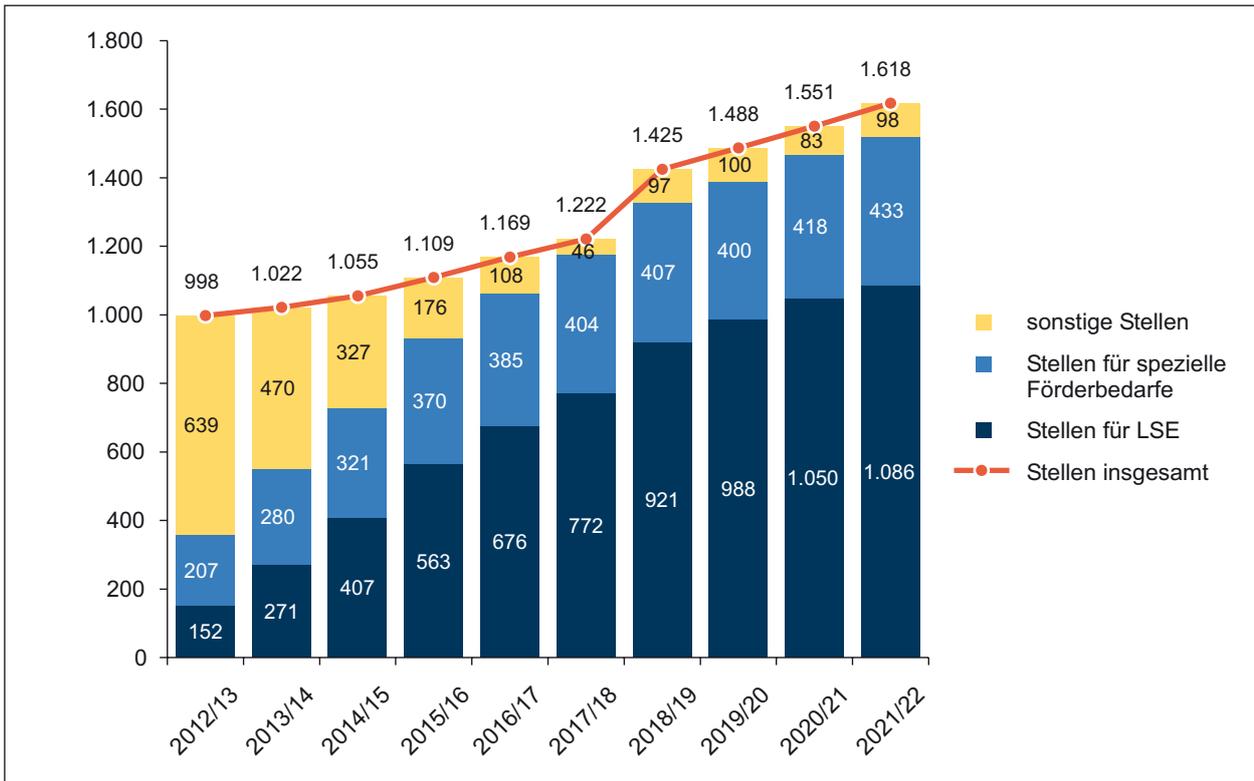
Abb. 4.8, Abb. 4.9
und Abb. 4.10

Für die sonderpädagogische Förderung nach § 12 HmbSG erhalten die allgemeinen Schulen zusätzliche Ressourcen. Im Schuljahr 2021/22 standen den Schulen insgesamt 1.618 zusätzliche Stellen für die inklusive Bildung zur Verfügung. Das sind 620 Stellen mehr als im Schuljahr 2012/13, die sowohl auf wachsende Schülerzahlen als auch auf qualitative Verbesserungen im Bereich der Inklusion zurückzuführen sind. Den größten Posten darunter machen 1.086,4 Lehrerstellen für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf LSE (Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung) aus. Für diese Schülerinnen und Schüler erhalten allgemeine Schulen eine systemische Ressource, die nach Sozialindex gestaffelt ist. Die Zuweisung unterscheidet sich je nach Jahrgangs- bzw. Schulstufe und Ganztagsform. Für Schülerinnen und Schüler mit speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen (körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen, Autismus, Schwerstmehrfachbehinderung) werden – ebenfalls differenziert nach Klassenstufe bzw. Ganztagsform – Ressourcen pro Kind zugewiesen. Insgesamt waren dies 433,3 Lehrerstellen. Die Ressourcenzuweisung auf Grundlage einer Differenzierung zwischen den sonderpädagogischen Förderbedarfen LSE und speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen erfolgte seit dem Schuljahr 2012/13 jährlich aufwachsend. Parallel liefen die vorherigen Inklusionszuweisungen (I-Klassen, IR-Klassen, Vorläuferregelung § 12 Schulgesetz) noch bis zum Schuljahr 2016/17 weiter. In Abbildung 4.8 werden diese auslaufenden Zuweisungen als „sonstige Stellen“ bezeichnet. Darin enthalten sind neben Lehrerstellen auch Ressourcen für Therapie und Pflege, die sich im Schuljahr 2021/22 auf insgesamt 46,1 Stellen für sonstiges pädagogisches und therapeutisches Fachpersonal belaufen.

Abbildung 4.9 zeigt, dass sich die Stellenzuweisung nach Sozialindex im Bereich LSE deutlich zu Gunsten der Schulen mit einem niedrigen Sozialindex auswirkt, während die Betrachtung nach Schulformen in Abbildung 4.10 deutlich macht, dass die mit Abstand meisten Stellen für die sonderpädagogische Förderung im Bereich LSE an Stadtteilschulen angesiedelt sind.

Im Schuljahr 2021/22 gab es in Hamburg 61 sogenannte Schwerpunktschulen. Diese allgemeinen Schulen sind in der Regel barrierefrei und verfügen abhängig von den spezifischen Bedarfen über besondere Ausstattungen, um Pflege-, Therapie- und Rückzugsmöglichkeiten sicherzustellen. Sie sind auch aufgrund ihrer personellen und konzeptionellen Ausstattung besonders gut in der Lage, Schülerinnen und Schülern mit speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen gerecht zu werden. Der Anteil inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfen ist an diesen Schulen entsprechend höher, sodass einer Schwerpunktschule im Schuljahr 2021/22 durchschnittlich 4,25-mal so viele Ressourcen für Inklusion zur Verfügung standen wie einer anderen allgemeinen Schule (12,7 Stellen gegenüber 3 Stellen).

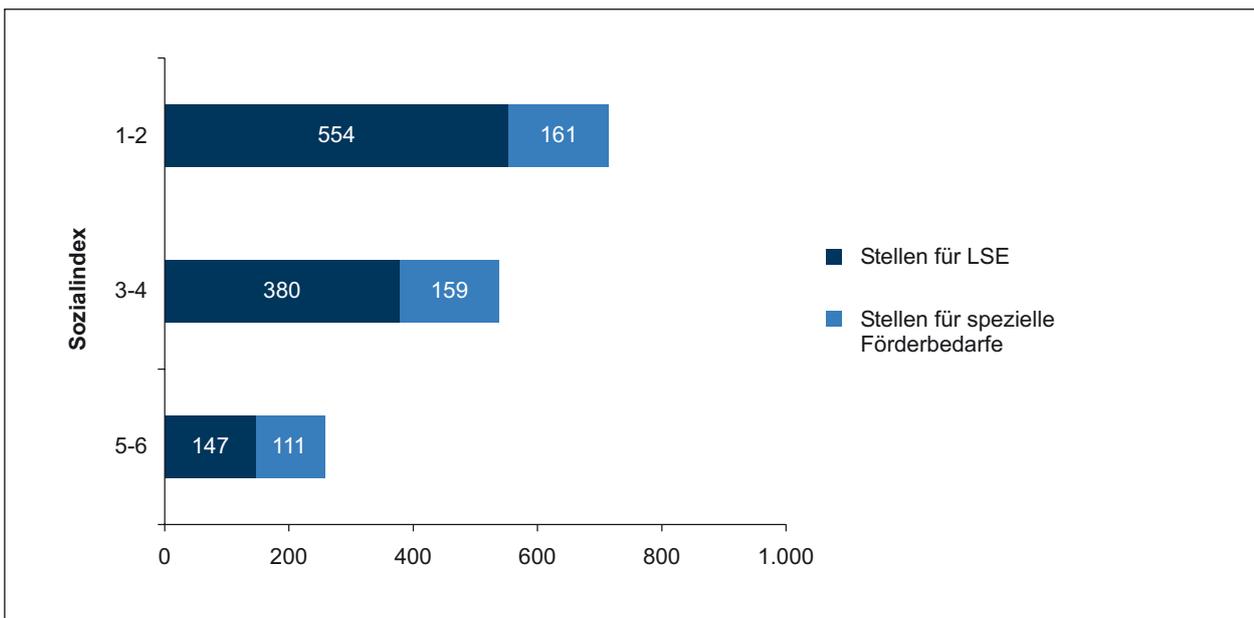
Abb. 4.8: Entwicklung der Zahl der Stellen für sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen



Erläuterung: Die Zuweisungsgrundlagen haben sich im Zeitverlauf geändert. Grundlagen waren die Drs. 20/3641 und 21/11428. Die drei Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ werden zusammengefasst als sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich LSE.

Quelle: Personalorganisation der allgemeinbildenden Schulen (jeweils 1.2.), BSB, Referat V 22

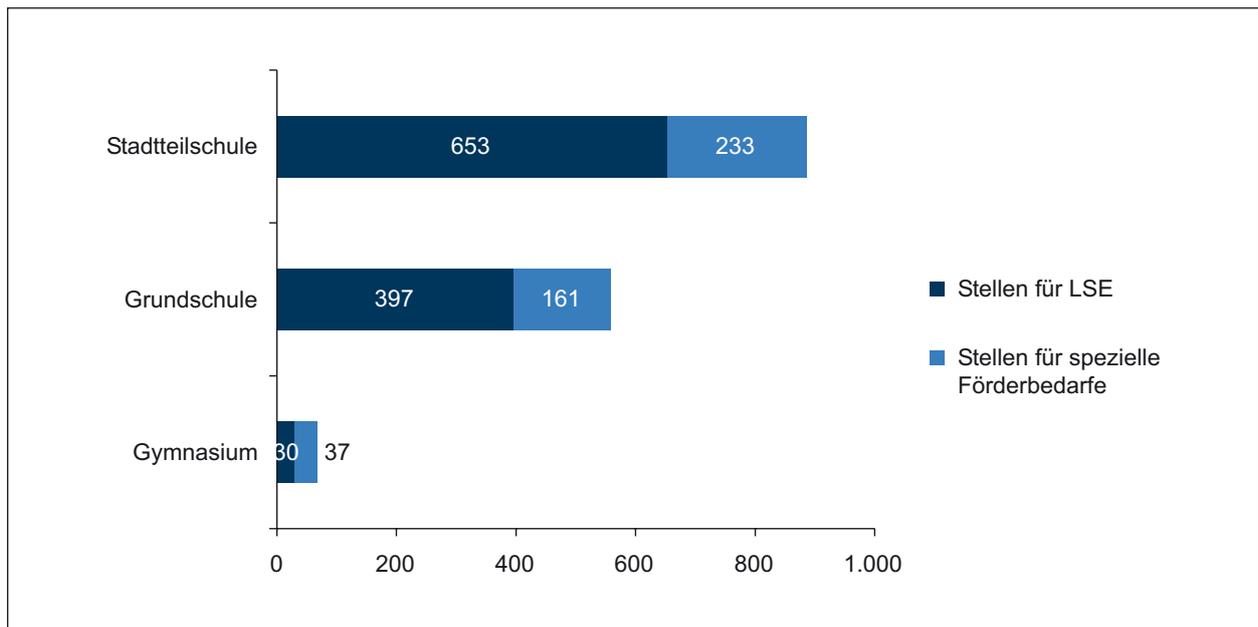
Abb. 4.9: Stellen für sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen nach Sozialindexgruppen im Schuljahr 2021/22



Erläuterung: Ohne „sonstige Stellen“ aus Abbildung 4.8. Die drei Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ werden zusammengefasst als sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich LSE.

Quelle: Personalorganisation der allgemeinbildenden Schulen (jeweils 1.2.), BSB, Referat V 22

Abb. 4.10: Stellen für sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen nach Schulformen im Schuljahr 2021/22



Erläuterung: Ohne „sonstige Stellen“ aus Abbildung 4.8. Die drei Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ werden zusammengefasst als sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich LSE.

Quelle: Personalorganisation der allgemeinbildenden Schulen (jeweils 1.2.), BSB, Referat V 22

Wie viele Schülerinnen und Schüler kommen rechnerisch auf eine Lehrkraft?

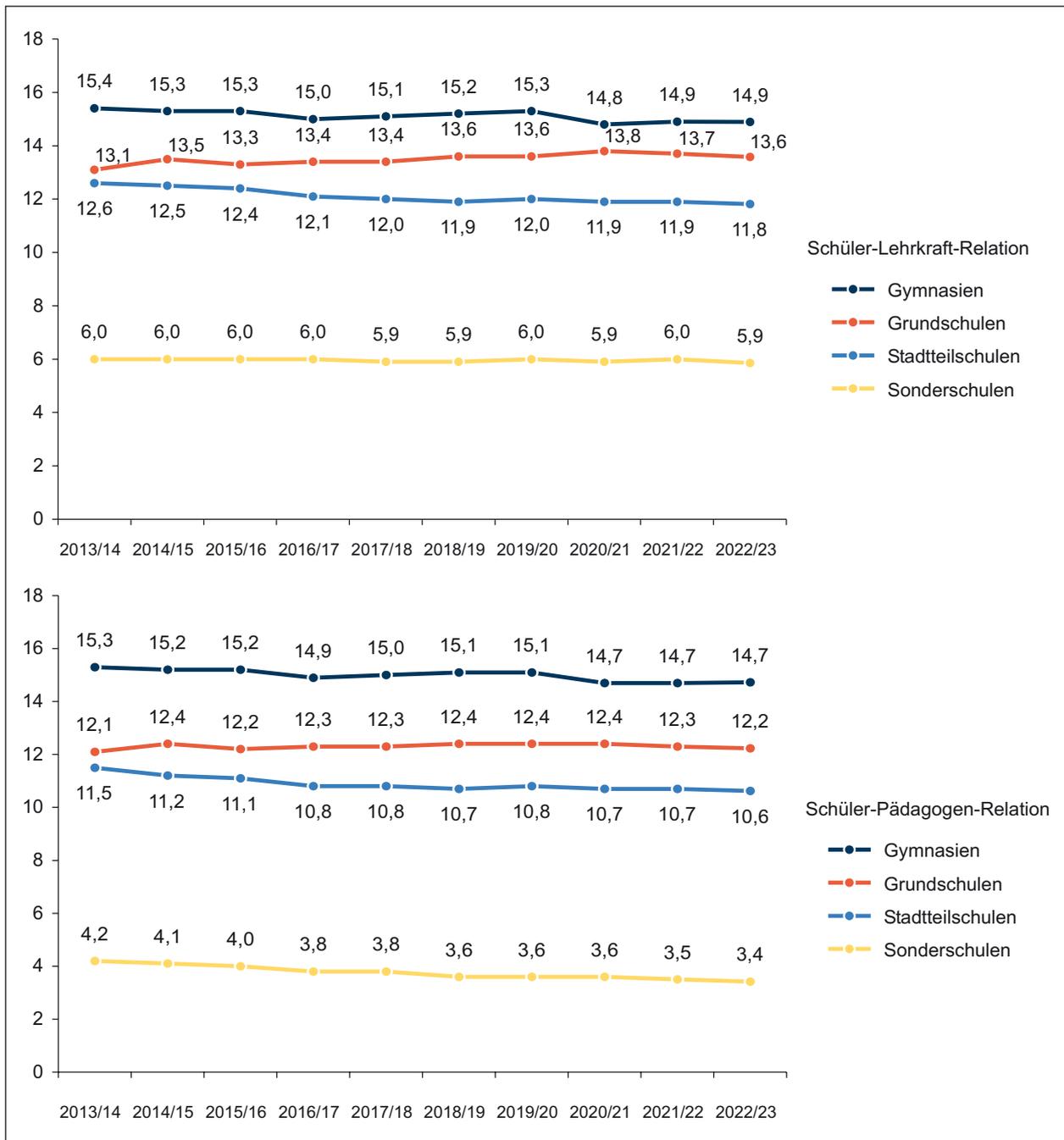
Abb. 4.11

An Sonderschulen liegt die Schüler-Lehrkraft-Relation stabil bei etwa 6 zu 1. Die Schüler-Pädagogen-Relation hingegen verbessert sich im Lauf der Jahre, was aber auch mit der infolge der Inklusion veränderten Zusammensetzung der Schülerschaft der Sonderschulen und den damit steigenden pädagogischen und therapeutischen Bedarfen zusammenhängen kann. Kamen 2013/14 noch 4,2 Schüler auf eine Pädagogin oder einen Pädagogen, steht inzwischen im Durchschnitt für 3,4 Schülerinnen und Schüler eine Stelle zur Verfügung.

Von den allgemeinen Schulen weist die Stadtteilschule die günstigste Schüler-Lehrkraft-Relation auf (11,8 zu 1); dasselbe gilt für die Schüler-Pädagogen-Relation (10,6 zu 1). In der Grundschule liegt die Schüler-Lehrkraft-Relation um einiges höher (13,6 zu 1). Im Gymnasium kommen auf eine Lehrkraft derzeit durchschnittlich 14,9 Schülerinnen und Schüler.

Im Verlauf der Schuljahre hat sich sowohl die Schüler-Lehrkraft-Relation als auch die Schüler-Pädagogen-Relation an Stadtteilschulen und Gymnasien verbessert. An der Stadtteilschule betreut eine Lehrkraft heute rechnerisch 0,8 Schülerinnen und Schüler weniger als noch vor neun Jahren. Die Schüler-Pädagogen-Relation fällt um 0,9 Schülerinnen und Schüler günstiger aus. Am Gymnasium kommen heute rechnerisch 0,5 Schülerinnen und Schüler weniger auf eine Lehrkraft bzw. 0,6 Schülerinnen und Schüler weniger auf eine Pädagogin oder einen Pädagogen als im Schuljahr 2013/14.

Abb. 4.11: Schüler-Lehrkraft-Relation und Schüler-Pädagogen-Relation



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. – In die Berechnung sind alle Lehrerstellen eingeflossen, die den Schulen über das Tool „Kapazitäts- und Strukturplanung“ (KSP) zugewiesen werden. Darin sind auch Leitungs- und Funktionsstellen enthalten. Bei der Berechnung der Schüler-Lehrkraft-Relation bleiben an Grundschulen wie an Stadtteilschulen Vorschülerinnen und Vorschüler außer Betracht, da die Stellen der Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die Vorschulklassen leiten, bis zum Schuljahr 2016/17 nicht als Lehrerstellen zählten. Bei der Berechnung der Schüler-Pädagogen-Relation an Sonderschulen bleiben die seit dem Schuljahr 2013/14 in der Produktgruppe Sonderschulen geführten Stellenbedarfe der Beratungsabteilungen der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) außer Betracht.

Quelle: Personalorganisation der allgemeinbildenden Schulen (jeweils 1.2.), BSB, Referat V 22

In der Grundschule wurde im Schuljahr 2013/14 für beide Kennzahlen der beste Wert erreicht, in den Folgejahren verschlechterten sich die Relationen um 0,5 bzw. 0,1 Schülerinnen und Schüler.

Im Bundesländervergleich ist das Verhältnis „Schülerin bzw. Schüler je Lehrkraft“ an den Hamburger Grundschulen dennoch weiterhin eines der günstigsten, das in einem Bundesland erzielt wird. Das zeigt das Tabellenwerk „Schüler/-innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen“, das die Kultusministerkonferenz regelmäßig veröffentlicht. Es enthält Berechnungen der „Schüler/-innen je Lehrkraft“ für alle Bundesländer.⁵ Für das Schuljahr 2021/22 weist die Kultusministerkonferenz für die Hamburger Grundschulen 13,1 Schülerinnen und Schüler je Lehrkraft aus. Nur im Saarland ist die Relation mit 13,0 Schülerinnen und Schülern je Lehrkraft noch besser. In der Sekundarstufe I fällt die Relation Schülerinnen und Schüler je Lehrkraft mit 14,6 zu 1 an Gymnasien erstmals seit 2015 wieder besser aus als im Bundesdurchschnitt (15,1 zu 1). An Stadtteilschulen (11,2 zu 1) fällt sie wie in den Vorjahren besser aus als an Integrierten Gesamtschulen anderer Bundesländer im Durchschnitt (12,0 zu 1).

Wie groß sind die Klassen?

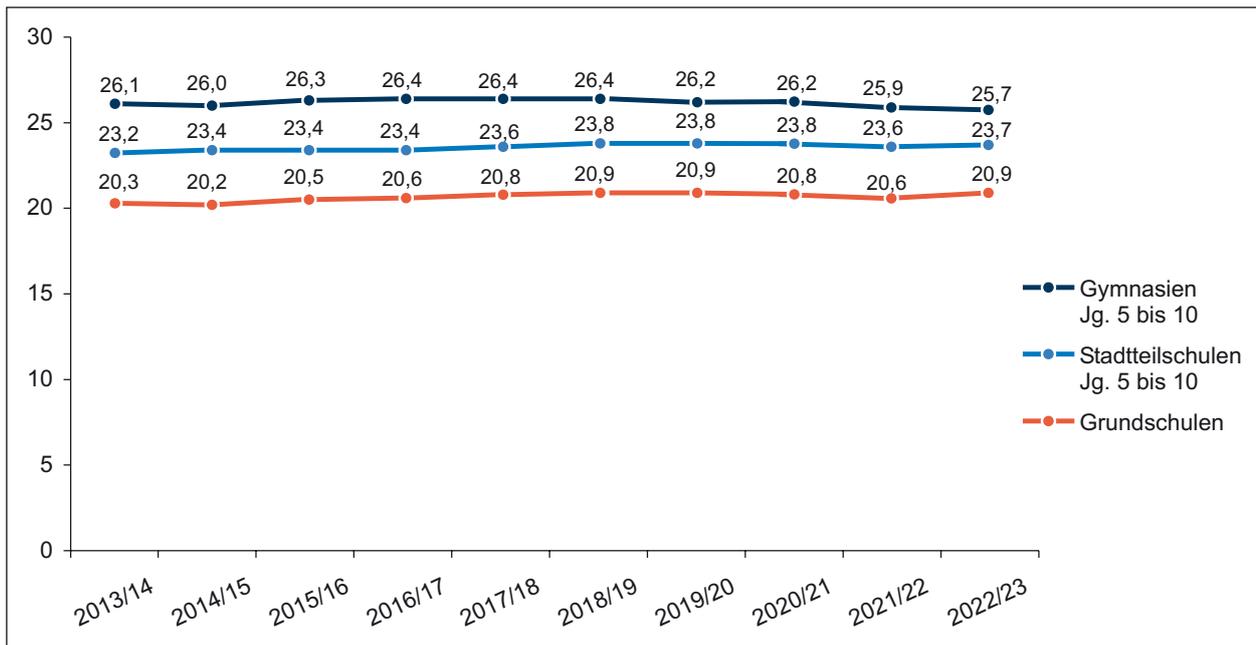
Abb. 4.12 und
Abb. 4.13

An Grundschulen und Stadtteilschulen steigt die Klassengröße zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2022/23 tendenziell an. An Gymnasien hingegen steigt die Klassengröße zunächst an, geht dann aber ab dem Schuljahr 2019/20 wieder zurück und liegt im Schuljahr 2022/23 mit 25,7 Schülerinnen und Schülern pro Klasse auf dem niedrigsten Stand seit zehn Jahren. Grund hierfür ist die Absenkung der Basisfrequenz an Gymnasien, die im Schulfrieden festgelegt ist und ab dem Schuljahr 2020/21 umgesetzt wird.

Für Grundschulklassen schreibt das Schulgesetz Höchstfrequenzen vor. So dürfen Klassen an Grundschulen mit einer sozial belasteten Schülerschaft (Grundschulen mit Sozialindex 1 und 2) höchstens 19 Schülerinnen und Schüler haben, an allen anderen Grundschulen höchstens 23 Schülerinnen und Schüler. Demnach variiert an Grundschulen auch die durchschnittliche Klassengröße mit dem Sozialindex. Sie liegt im Schuljahr 2022/23 an Grundschulen mit Sozialindex 1 und 2 bei 18,2 und an allen anderen Grundschulen bei 22,1 Schülerinnen und Schülern und damit jeweils deutlich unter den zulässigen Höchstfrequenzen. Trotz der zum Teil auch unterjährigen Aufnahme von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Regelklassen bleiben von allen Grundschulklassen in Schulen mit Sozialindex 1 und 2 immer noch 44,9 Prozent unter der Höchstfrequenz und 35,0 Prozent der Klassen sind mit genau 19 Kindern besetzt. In 20,1 Prozent aller Klassen befinden sich mehr als 19 Kinder; in den allermeisten Fällen ist hier ein Kind mehr in der Klasse. In Schulen mit Sozialindex 3 und höher liegen 51,7 Prozent der Klassen unter der Höchstfrequenz und 33,1 Prozent der Klassen bestehen aus genau 23 Kindern. 15,2 Prozent aller Klassen

⁵ Das Berechnungsverfahren ist anders gelagert als das, dessen Ergebnisse zuvor berichtet wurden. Die drei wichtigsten Unterschiede zwischen den Berechnungsverfahren sind: (1) Die Kultusministerkonferenz rechnet nicht auf der Basis von Stellenbedarfen, sondern auf der Basis von Vollzeitlehrer-Einheiten, die ausgehend von der Anzahl der beschäftigten Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung der Teilzeitbeschäftigungen und der Pflichtstundendeputate errechnet werden. (2) Sie bezieht die privaten Ersatzschulen in die Berechnung ein. (3) Sie aggregiert die Daten der weiterführenden allgemeinen Schulen auf der Ebene von Schulstufen und nicht auf der Ebene von Schulformen. Schon deswegen sind von den hier berichteten Relationen an allgemeinen Schulen nur die Werte der Grundschulen im Prinzip mit den von der Kultusministerkonferenz errechneten Relationen vergleichbar.

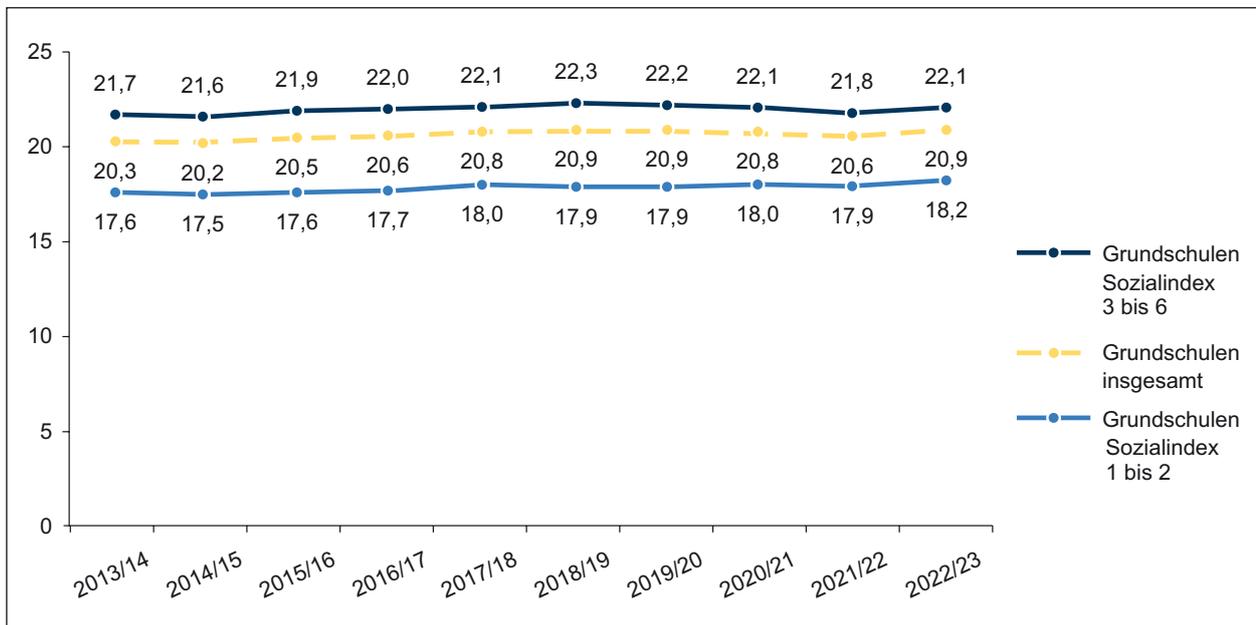
Abb. 4.12: Klassengrößen in allgemeinen Schulen



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Nur Regelklassen und Integrative Regelklassen. Ohne Vorschulklassen. Grundschulen einschließlich der Grundschulklassen an Stadtteilschulen, ohne die Jahrgangsstufen 5 und 6 an sechsjährigen Grundschulen. Ohne Erwachsenenbildung.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2013 bis 2022, BSB

Abb. 4.13: Klassengrößen in Grundschulen nach sozialer Belastung



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Nur Regelklassen und Integrative Regelklassen. Ohne Vorschulklassen. Grundschulen einschließlich der Grundschulklassen an Stadtteilschulen, ohne die Jahrgangsstufen 5 und 6 an sechsjährigen Grundschulen.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2013 bis 2022, BSB

haben mehr als 23 Schülerinnen und Schüler; auch hier wird die Frequenz in den allermeisten Fällen um eins überschritten.

In Vorschulklassen liegt die durchschnittliche Klassenfrequenz in Grundschulen mit einer sozial belasteten Schülerschaft (Grundschulen mit Sozialindex 1 und 2) im Schuljahr 2022/23 bei 17,6 Kindern. An allen anderen Grundschulen sind die Vorschulklassen durchschnittlich mit 21 Kindern besetzt.

Anders als für Grundschulen definiert das Schulgesetz für Stadtteilschulen und Gymnasien keine Maximalfrequenzen, sondern legt fest, welche Frequenzen in der Regel nicht überschritten werden sollen. In den Stadtteilschulen wird im Schuljahr 2022/23 die so definierte Frequenz von 23 Schülerinnen und Schülern pro Klasse in den Jahrgangsstufen 5 und 6 bzw. 25 Schülerinnen und Schülern in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 in 19,5 Prozent bzw. 26,1 Prozent aller Klassen überschritten. Dabei schwanken die Anteile in den verschiedenen Jahrgangsstufen stark. Besonders häufig sind überfrequente Klassen in den Jahrgangsstufe 10 (40,0 %). An den Gymnasien überschreiten insgesamt 10,3 Prozent aller Klassen die Frequenz von 28 Schülerinnen und Schülern pro Klasse, die dem Schulgesetz zufolge in der Regel nicht überschritten werden soll. Am häufigsten sind überfrequente Klassen dabei in Jahrgangsstufe 6 (18,1 %). Für alle Schulformen gilt, dass die Ressourcenzuweisung grundsätzlich schülerbezogen erfolgt. Überfrequenzen in einzelnen Klassenstufen führen so automatisch zu entsprechend erhöhten Zuweisungen, die zum Beispiel stundenweise Doppelbesetzungen ermöglichen. Die Schüler-Lehrer-Relation bleibt somit auch in überfrequenten Klassen unverändert.

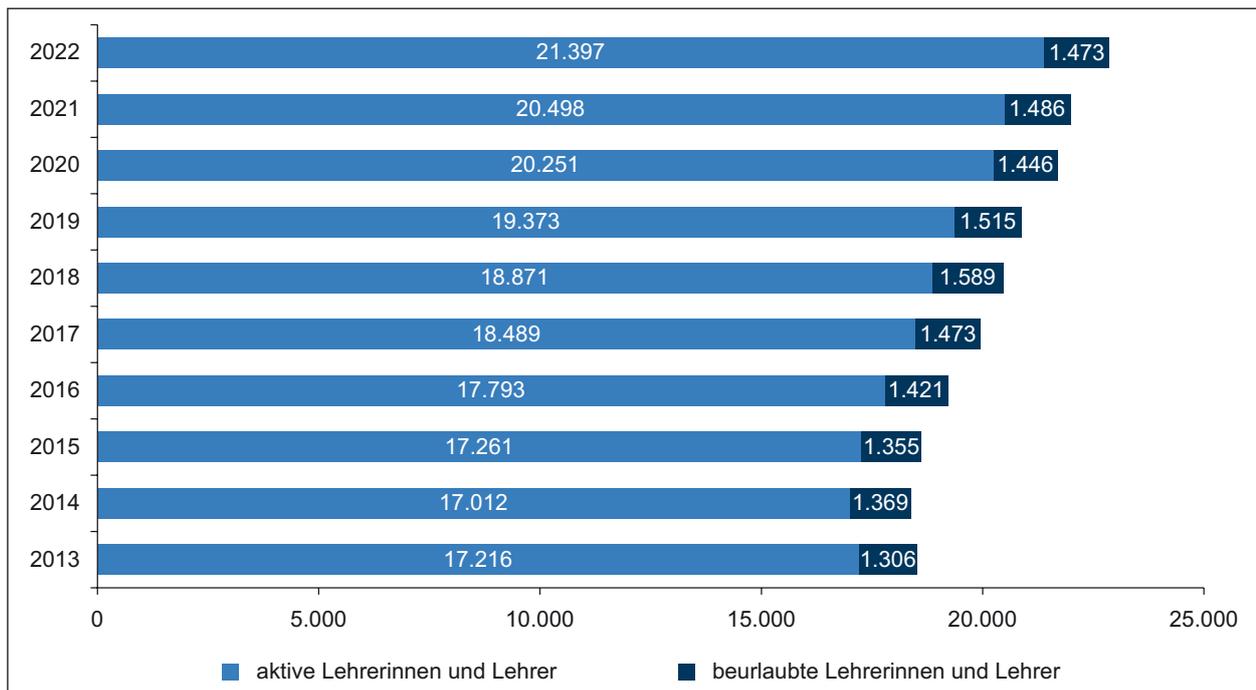
4.5 Pädagoginnen und Pädagogen an staatlichen Schulen

Wie hat sich die Gesamtzahl der Lehrerinnen und Lehrer entwickelt?

Abb. 4.14

Die Gesamtzahl der an staatlichen Schulen aktiv unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer hat gegenüber 2013 um 4.181 Personen zugenommen. Einschließlich der 1.473 beurlaubten Lehrkräfte ist der Personalkörper inzwischen auf 22.870 Lehrerinnen und Lehrer angewachsen. Hinzu kommen die Lehrkräfte, die sich in der Freistellungsphase eines Sabbaticals befinden. Im Jahr 2022 haben insgesamt 279 Lehrerinnen und Lehrer ein Sabbatical neu beantragt; es umfasst in der Regel ein Schuljahr.

Abb. 4.14: Entwicklung der Zahl der Lehrerinnen und Lehrer



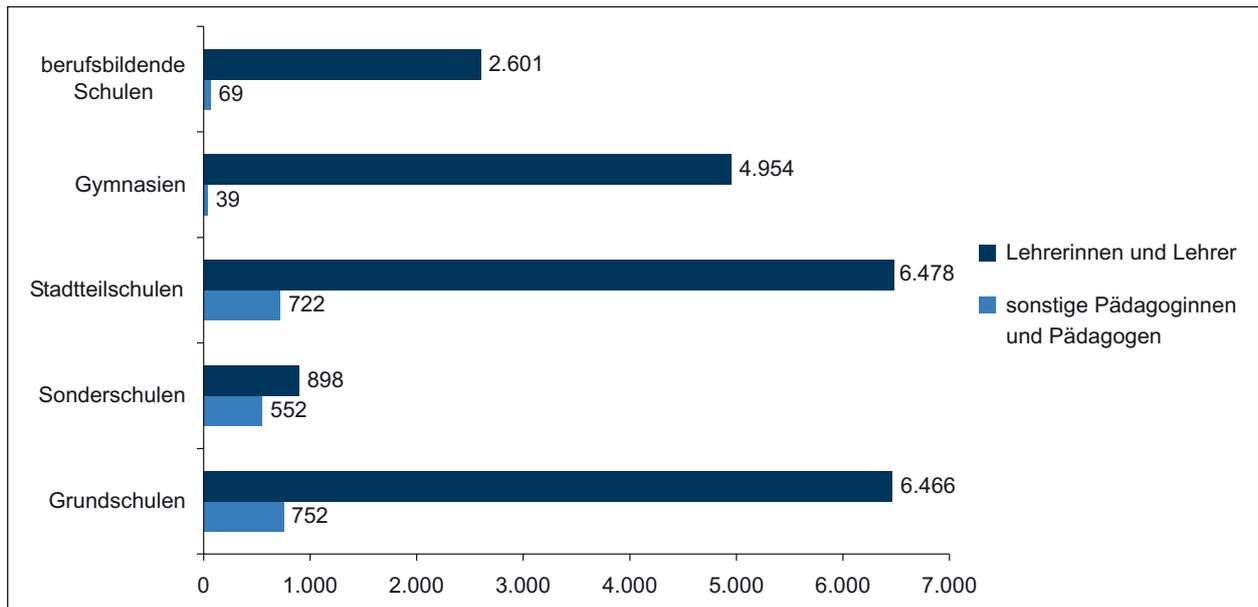
Erläuterung: Ohne Lehrkräfte, die sich in der Freistellungsphase ihres Sabbaticals befinden. Zu den Beurlaubungen gehören Sonderurlaub, Elternzeit ohne Bezüge und Beurlaubung aus familiären Gründen. Nicht dazu zählen Elternzeit in Teilzeit und Mutterschutz.

Quelle: Personalberichtswesen (jeweils 31.12.), BSB, Referat V 41

Abb. 4.15 und Abb. 4.16 **Wie viele Lehrerinnen und Lehrer unterrichten an den verschiedenen Schulformen?**

Ende des Jahres 2022 arbeiten an staatlichen Hamburger Schulen insgesamt 21.397 Lehrerinnen und Lehrer und 2.134 sonstige pädagogische Fachkräfte, darunter viele Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher. Die meisten Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten an Grundschulen (7.218), gefolgt von den Stadtteilschulen (7.200). Bei den Lehrkräften wie bei den sonstigen pädagogischen Fachkräften überwiegt die Anzahl der Frauen in allen Schulformen die der Männer. Dabei zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen: So sind in Grundschulen nur 12,6 Prozent aller Lehrkräfte Männer, während sie in Gymnasien 39,5 Prozent und in berufsbildenden Schulen 41,8 Prozent aller Lehrkräfte ausmachen.

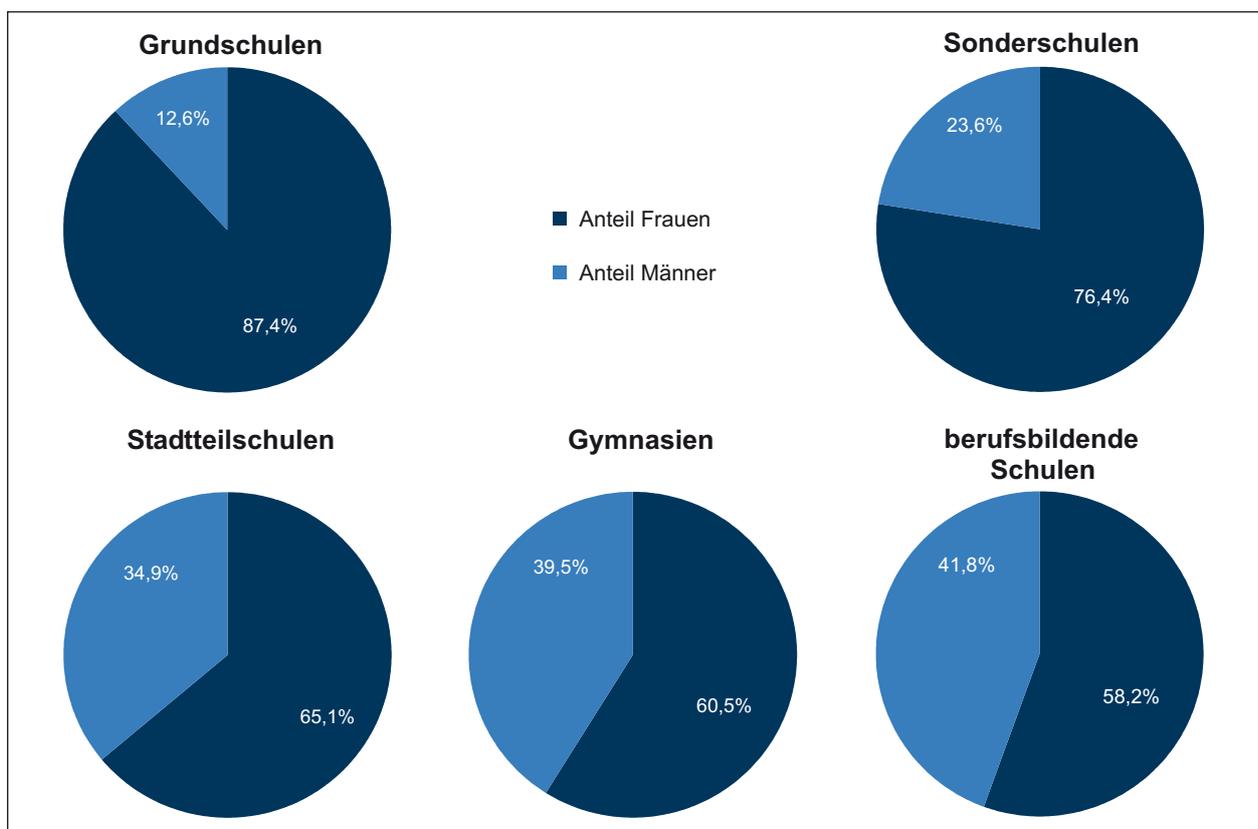
Abb. 4.15: Lehrerinnen und Lehrer und sonstige Pädagoginnen und Pädagogen nach Schulformen im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Nur staatliche Schulen.

Quelle: Personalberichtswesen (Stand 31.12.2022), BSB, Referat V 41

Abb. 4.16: Geschlechterverteilung der Lehrkräfte in den Schulformen im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Aus Datenschutzgründen werden die kleinen Fallzahlen der diversen Personen zu männlich gezählt.

Quelle: Personalberichtswesen (Stand 31.12.2022), BSB, Referat V 41

Abb. 4.17,
Abb. 4.18 und
Abb. 4.19

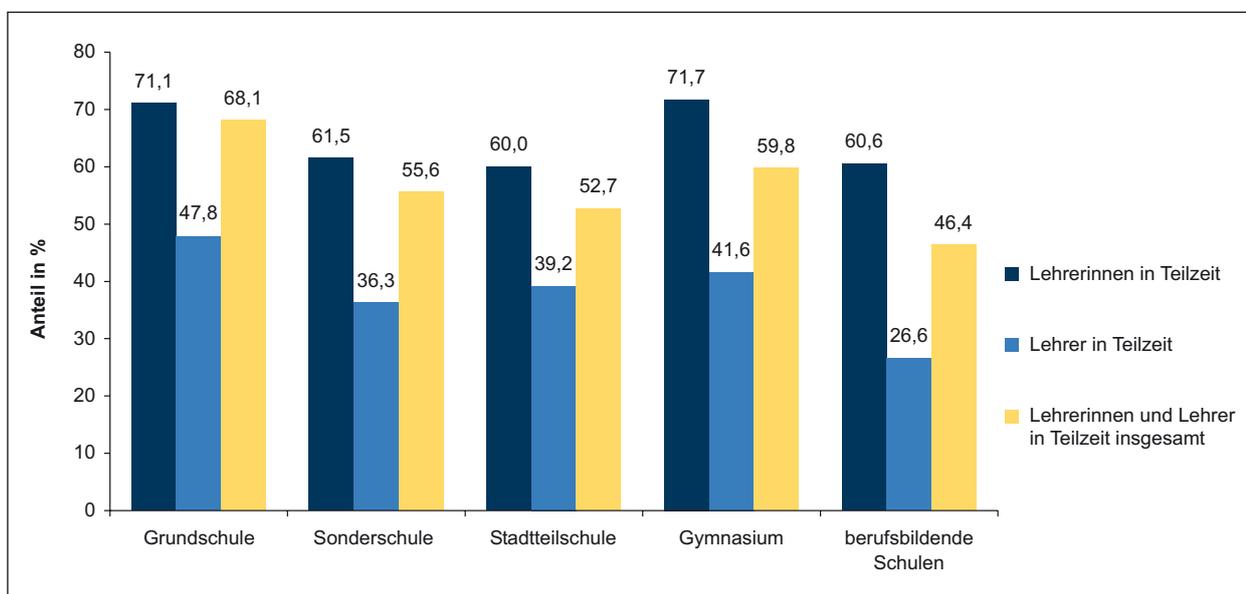
Wie viele Lehrkräfte arbeiten in Teilzeit oder sind beurlaubt?

Mehr als die Hälfte aller Lehrkräfte an staatlichen Schulen arbeitet in Teilzeit. Am höchsten ist die Teilzeitquote in den Grundschulen, am niedrigsten in den berufsbildenden Schulen. Derzeit sind 66,6 Prozent der Lehrerinnen und 38,8 Prozent der Lehrer nicht mit voller Stundenzahl tätig. Im Zeitverlauf zeigt sich, dass die Teilzeitquote seit 2014 – nach einer Phase relativer Stabilität – kontinuierlich ansteigt, und zwar gleichermaßen bei Frauen wie Männern.

71,9 Prozent aller Teilzeitkräfte arbeiten mehr als die Hälfte der regulären Arbeitszeit und 8,9 Prozent genau die Hälfte der regulären Arbeitszeit. Der Anteil derjenigen Teilzeitkräfte, die weniger als die Hälfte der regulären Arbeitszeit arbeiten, liegt 2022 bei 19,2 Prozent.

Ende des Jahres 2022 sind insgesamt 1.473 Lehrkräfte beurlaubt, das sind 6,4 Prozent aller Lehrerinnen und Lehrer. 2013 betrug der Anteil der beurlaubten Lehrerinnen und Lehrer 7,1 Prozent; hier ist also in den vergangenen zehn Jahren ein leichter Rückgang zu verzeichnen. Am höchsten ist der Anteil beurlaubter Lehrkräfte in den Grundschulen, am geringsten in den berufsbildenden Schulen. Betrachtet man allein die Gruppe der Lehrerinnen, ist die Stadtteilschule die Schulform mit der höchsten Quote an Beurlaubungen, gefolgt vom Gymnasium. Insgesamt sind 1.273 beurlaubte Lehrkräfte Frauen (86,4%). 1.162 Beurlaubte sind unter 45 Jahre alt (78,9%). 1.055 Beurlaubte sind Frauen unter 45 Jahren (71,6%). In den allermeisten Fällen befinden sie sich in Elternzeit bzw. sind aus familiären Gründen vorübergehend nicht im aktiven Dienst.

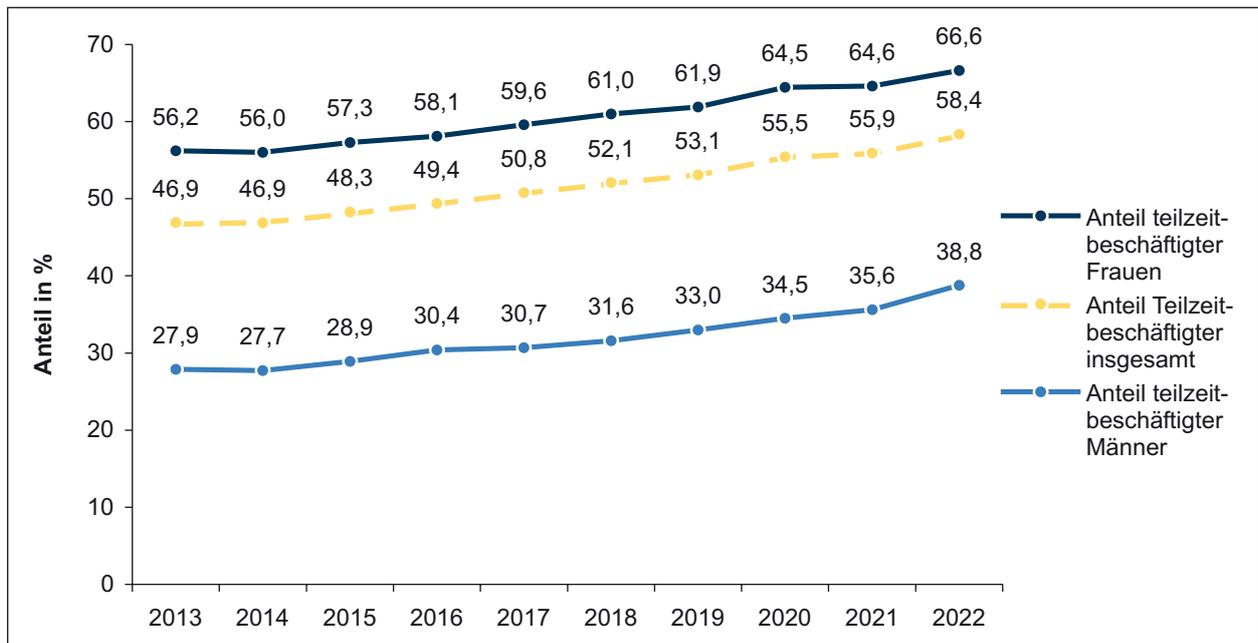
Abb. 4.17: Anteile teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer in den Schulformen im Dezember 2022



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Aus Datenschutzgründen werden die kleinen Fallzahlen der diversen Personen zu männlich gezählt.

Quelle: Personalberichtswesen (Stand 31.12.2022), BSB, Referat V 41

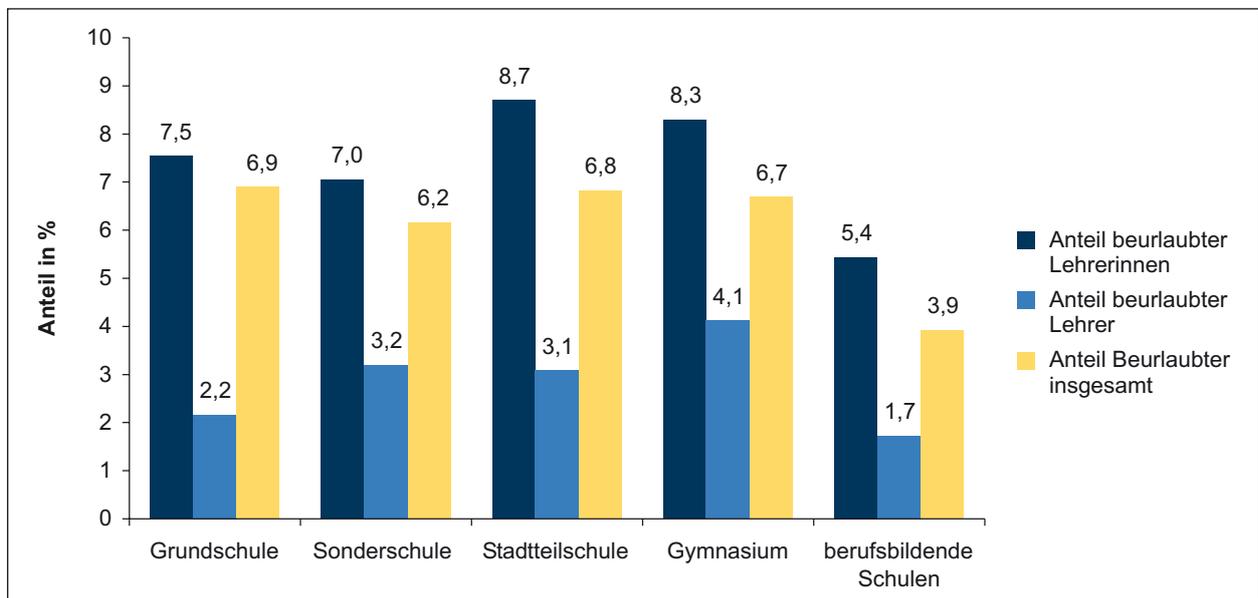
Abb. 4.18: Entwicklung der Anteile teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Aus Datenschutzgründen werden die kleinen Fallzahlen der diversen Personen zu männlich gezählt.

Quelle: Personalberichtswesen (jeweils 31.12.), BSB, Referat V 41

Abb. 4.19: Anteile beurlaubter Lehrerinnen und Lehrer in den Schulformen im Dezember 2022



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. – Gezählt werden Beurlaubungen zum Stichtag 31.12.2022, unabhängig von der Dauer der Beurlaubung. Zu den Beurlaubungen zählen Sonderurlaub, Elternzeit und Beurlaubung aus familiären Gründen. Nicht dazu zählen Mutterschutz und Elternzeit in Teilzeit. Aus Datenschutzgründen werden die kleinen Fallzahlen der diversen Personen zu männlich gezählt.

Quelle: Personalberichtswesen (Stand 31.12.2022), BSB, Referat V 41

Abb. 4.20 **Wie haben sich die krankheitsbedingten Fehlzeiten der Lehrkräfte an den verschiedenen Schulformen entwickelt?**

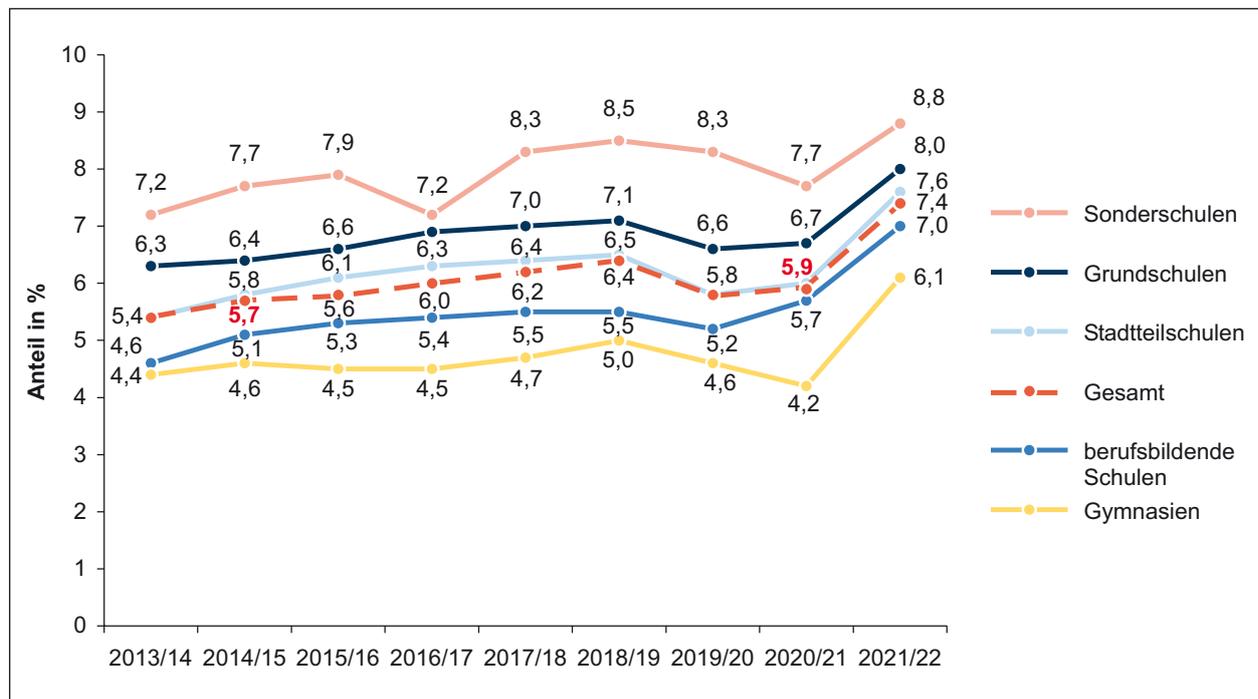
Krankheitsbedingte Fehlzeiten beinhalten alle bezahlten und unbezahlten Arbeitstage, an denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihren Verpflichtungen am Arbeitsplatz aus einem der folgenden Gründe nicht nachkommen können: Krankheit, Unfall oder Kur. Durch die Berücksichtigung der bezahlten und unbezahlten Fehltage sind auch die Erkrankungen derjenigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer enthalten, die wegen einer längeren Erkrankung keine Lohnfortzahlung mehr erhalten. Mutterschutz und Reservedienstleistungen werden nicht berücksichtigt, da sie nicht zu den krankheitsbedingten Fehlzeiten zählen.

Der Berichtszeitraum ist auf das Schuljahr und nicht auf das Kalenderjahr bezogen. Um die einzelnen Schulformen miteinander vergleichen zu können, werden die Ausfalltage in Bezug zu einer Sollarbeitszeit (Normalarbeitstage pro Jahr multipliziert mit der Summe der Beschäftigten am 01.01. des Berichtsmonats) gesetzt.⁶ Die daraus ermittelte Fehlzeitenquote bildet die Grundlage für einen quantitativen Vergleich der krankheitsbedingten Fehlzeiten nach Schulformen.

Bis zum Schuljahr 2018/19 sind die Fehlzeiten über alle Schulformen hinweg kontinuierlich leicht angestiegen. Das Verteilungsmuster zwischen den Schulformen ist die gesamte Zeit über stabil; durchgängig sind die Fehlzeitenquoten an Sonderschulen am höchsten und an Gymnasien am niedrigsten. Für das Schuljahr 2019/20 lässt sich im Durchschnitt aller Schulformen ein Rückgang der Fehlzeiten um 0,6 Prozent verzeichnen. Bei Betrachtung im zeitlichen Verlauf fällt auf, dass es deutliche Unterschiede in den Fehlzeiten je nach Monat gibt. Überdurchschnittliche Fehlzeitenquoten von 7,6 Prozent und 8,3 Prozent, wie sie sich im Dezember 2019 und im Februar 2020 zeigen, sind auch in den vorherigen Jahren zu finden und stellen einen typischen Verlauf für das Krankheitsgeschehen dar. Die auffallend geringen Quoten von 3,2 Prozent bzw. 3,3 Prozent im April bis Juni 2020 sind jedoch untypisch und lassen sich vermutlich auf die Corona-Pandemie zurückführen: Ab Mitte März kam es auch in Hamburg zu flächendeckenden Schulschließungen und Fernunterricht. Nachdem der Präsenzunterricht wieder eingeführt wurde, konnten Lehrkräfte mit Risikoindikationen von zu Hause aus arbeiten, sodass Erkrankungen und Krankschreibungen vermieden werden konnten. Es ist auch möglich, dass in dieser Zeit nicht alle Erkrankungen vollständig gemeldet und erfasst wurden. Im Schuljahr 2020/21 sind die Fehlzeiten insgesamt mit 5,9 Prozent nahezu auf dem Vorjahresniveau geblieben. Im Schuljahr 2021/22 steigen sie jedoch auf 7,4 Prozent an und liegen damit auf dem höchsten Stand im hier betrachteten Zeitraum. Der Anstieg ist an allen Schulformen zu beobachten, wobei er an Gymnasien mit 1,9 Prozentpunkten am höchsten ausfällt; trotzdem weist das Gymnasium im Schulformvergleich immer noch die geringste Fehlzeitenquote auf. Die hohe Fehlzeitenquote im Schuljahr 2021/22 lässt sich vermutlich auch auf die Corona-Pandemie zurückführen. So fallen bei Betrachtung der Fehlzeiten je Monat die anhaltend hohen Quoten von April bis Juni 2022 auf, als deren Ursache die Omikron-Welle anzunehmen ist, die ab Januar 2022 ganz Deutschland traf. Ab März wurden zudem diverse Schutzmaßnahmen gelockert.

⁶ Normalarbeitstage ohne Wochenenden, Feiertage und Ferienzeiten. Eine Berücksichtigung von individuellen Arbeitszeiten über einen aktuellen Vollkraftfaktor ist in der Regel nicht möglich.

Abb. 4.20: Entwicklung der Fehlzeiten von Lehrerinnen und Lehrern nach Schulform



Erläuterung: Bezahlte und unbezahlte Fehlitage ohne Vollkräftebereinigung. Die Fehlzeitenquote wurde aus den Ausfalltagen in Bezug zur Sollarbeitszeit berechnet.

Quelle: Personalberichtswesen, BSB, Referat V 41

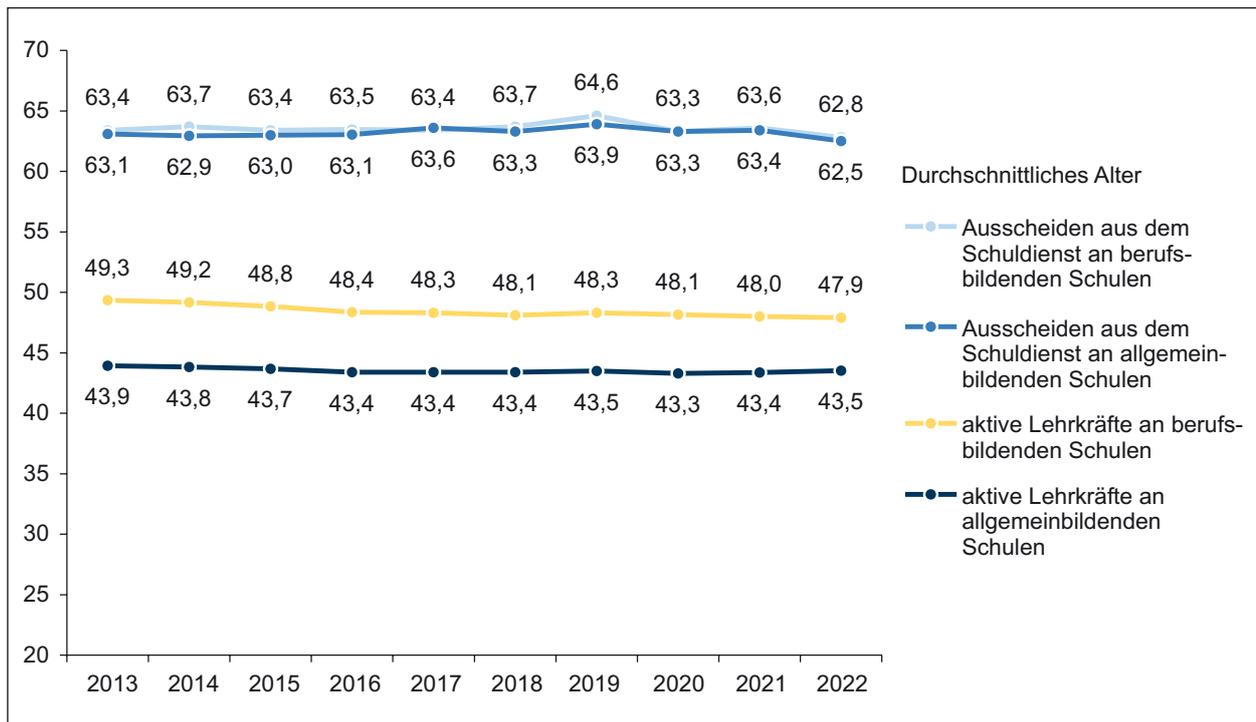
Wie alt ist die Lehrerschaft?

Abb. 4.21 und
Abb. 4.22

Das Durchschnittsalter der aktiven Lehrkräfte an staatlichen Schulen ist seit dem Jahr 2013 gesunken. An den berufsbildenden Schulen ist es um 1,5 Jahre, an den allgemeinbildenden Schulen um 0,4 Jahre zurückgegangen. Beim Ausscheiden aus dem Schuldienst sind die Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen im Schnitt 62,8 und an allgemeinbildenden Schulen 62,5 Jahre alt. Hier zeigt sich im Schuljahr 2022/23 in beiden Systemen ein leichter Rückgang des durchschnittlichen Alters bei Beendigung der Berufstätigkeit. Dies ergibt sich aus zwei gegenläufigen Tendenzen: Lehrkräfte, die altersbedingt aus dem Schuldienst ausscheiden, sind immer älter, wenn sie in den Ruhestand eintreten, was maßgeblich auf die Anhebung des Rentenalters zurückgeht. Hingegen ist das durchschnittliche Alter derjenigen, die wegen Dienstunfähigkeit aus dem Dienst ausscheiden, stetig gesunken.

An den berufsbildenden Schulen liegt das Durchschnittsalter der Lehrer 1,4 Jahre über dem ihrer Kolleginnen, an den allgemeinbildenden Schulen ist es annähernd ein Jahr. In allgemeinbildenden Schulen liegt der Frauenanteil in der Altersgruppe der unter 45-Jährigen bei 73,1 Prozent und damit nur noch leicht über dem Anteil der weiblichen Lehrkräfte insgesamt (72,1%). Die Feminisierung des Lehrberufs an allgemeinbildenden Schulen scheint sich demnach – auf hohem Niveau – zu verlangsamen. In berufsbildenden Schulen liegt der Frauenanteil in der Altersgruppe der unter 45-Jährigen bei 62,0 Prozent und in allen Altersgruppen zusammen bei 58,2 Prozent.

Abb. 4.21: Durchschnittsalter der aktiven Lehrerinnen und Lehrer und durchschnittliches Alter beim Ausscheiden aus dem Schuldienst



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. – In die Berechnung des durchschnittlichen Alters beim Ausscheiden aus dem Schuldienst fließen alle Fälle ein, bei denen Lehrkräfte aus Altersgründen oder aufgrund von Dienstunfähigkeit ausscheiden. Ausscheidensfälle aufgrund von Verletzung oder Tod bleiben unberücksichtigt.

Quelle: Personalberichtswesen (jeweils 31.12.), BSB, Referat V 41

Abb. 4.23 Wie viele Lehrerinnen und Lehrer gehen in den Ruhestand und wie viele werden neu eingestellt?

Im Schuljahr 2021/22 schieden insgesamt 300 Lehrkräfte wegen Erreichens der Altersgrenze aus dem Dienst aus; das waren 1,5 Prozent des aktiven Personals. Drei Jahre zuvor lag die Quote noch bei 1,9 Prozent. Betrachtet man die allgemeinbildenden Schulen und die berufsbildenden Schulen jeweils für sich, zeigen sich an allgemeinbildenden Schulen eher rückläufige Anteile an Lehrkräften, die in den Ruhestand eintreten, während diese an berufsbildenden Schulen seit dem Schuljahr 2019/20 wieder ansteigen. Demnach ist der Generationenwechsel in den allgemeinbildenden Schulen (1,3 % Verrentungen) bereits weiter vorangeschritten als in den berufsbildenden Schulen (2,6 % Verrentungen).

Im Schuljahr 2021/22 wurden insgesamt 1.006 Lehrerinnen und Lehrer neu unbefristet eingestellt. Nach Berechnungen der Kultusministerkonferenz, die in dem Tabellenwerk „Einstellung von Lehrkräften 2021“ bezogen auf das Kalenderjahr 2021 über Einstellungen berichtet, gab es in Hamburg gemessen am Personalbestand des Vorjahres 5,5 Prozent Neueinstellungen.

An den allgemeinbildenden Schulen überwiegt im gesamten hier betrachteten Zeitraum von zehn Jahren die Zahl der Neueinstellungen die Anzahl der aus dem Schuldienst ausgeschiedenen Lehrerinnen und Lehrer. An den berufsbildenden Schulen hingegen gibt es nur in den Schuljahren 2018/19 bis 2020/21 mehr Zugänge als Abgänge. Das erklärt auch, warum sich die Kollegien an berufsbildenden Schulen bislang weniger stark verjüngt haben als die an allgemeinbildenden Schulen.

Abb. 4.22: Altersstruktur der aktiven Lehrerinnen und Lehrer im Dezember 2022



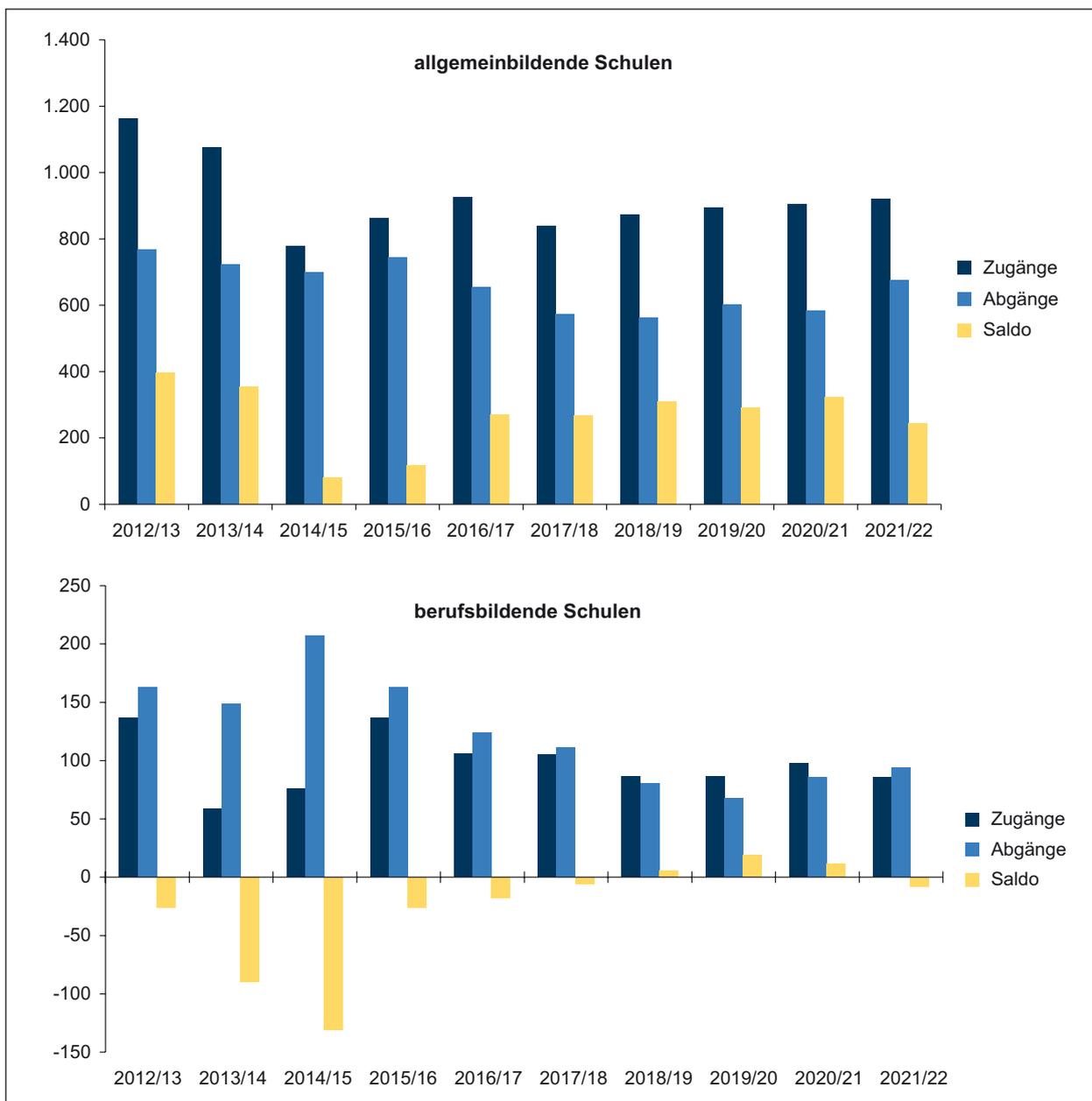
Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Aus Datenschutzgründen werden die kleinen Fallzahlen der diversen Personen zu männlich gezählt.

Quelle: Personalberichtswesen (Stand 31.12.2022), BSB, Referat V 41

Dass sich die Einstellungsbedarfe an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen unterschiedlich entwickeln, hängt auch mit dem unterschiedlichen Teilzeit- und Beurlaubungsverhalten der Lehrkräfte zusammen. An den berufsbildenden Schulen müssen weniger Personen eingestellt werden, um eine Vollzeitstelle zu besetzen, da Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen seltener in Teilzeit arbeiten. Außerdem sind an berufsbildenden Schulen weniger Beurlaubte zu ersetzen. Vor allem aber hängen die unterschiedlichen Einstellungsbedarfe von den Stellenbedarfen der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen ab (siehe hierzu auch Abbildung 4.6).

Die Zahl der Lehrkräfte mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit ist von 1,5 Prozent im Schuljahr 2013/14 auf 3,1 Prozent im aktuellen Schuljahr angestiegen (654 Lehrkräfte). Hiervon hatten 2013/14 4,0 Prozent die ukrainische Staatsangehörigkeit. Zuletzt ist der Anteil der Lehrkräfte mit ukrainischer Staatsangehörigkeit an allen Lehrkräften mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit von 3,1 Prozent im Schuljahr

Abb. 4.23: Aus dem Schuldienst ausgeschiedene und neu eingestellte Lehrerinnen und Lehrer



Erläuterung: Nur staatliche Schulen.

Quelle: Personalberichtswesen, BSB, Referat V 41

2021/22 auf 11,8 Prozent im Schuljahr 2022/23 angestiegen. Fast alle von ihnen sind Frauen (93,5%). Sie arbeiten überwiegend an Grundschulen und Gymnasien. Dieser sprunghafte Anstieg lässt sich auf den Krieg in der Ukraine und die damit einhergehende Zuwanderung zurückführen.

Im Rahmen der Neueinstellungen werden auch Seiteneinsteigerinnen bzw. Seiteneinsteiger berücksichtigt, um den hohen Lehrkräftebedarf zu decken. Als Seiteneinsteiger bezeichnet man Personen, die über kein abgeschlossenes Lehramtsstudium verfügen und die ohne das Absolvieren des Vorbereitungsdienstes (Referendariat) in den Schuldienst übernommen werden. Im Jahr 2013 wurden in Deutschland 2,4 Prozent der Stellen durch Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger besetzt. Dieser Anteil hat sich im Jahr 2021 mit 9,3 Prozent nahezu vervierfacht. Dabei zeigen

sich große Unterschiede zwischen den Bundesländern: Während in Sachsen-Anhalt mit 46,9 Prozent fast die Hälfte aller Stellen durch Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger besetzt wurden, waren es in Rheinland-Pfalz, im Saarland, in Hessen und Hamburg unter 5 Prozent, in Bayern sogar keine einzige Stelle.

4.6 Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Vorbereitungsdienst

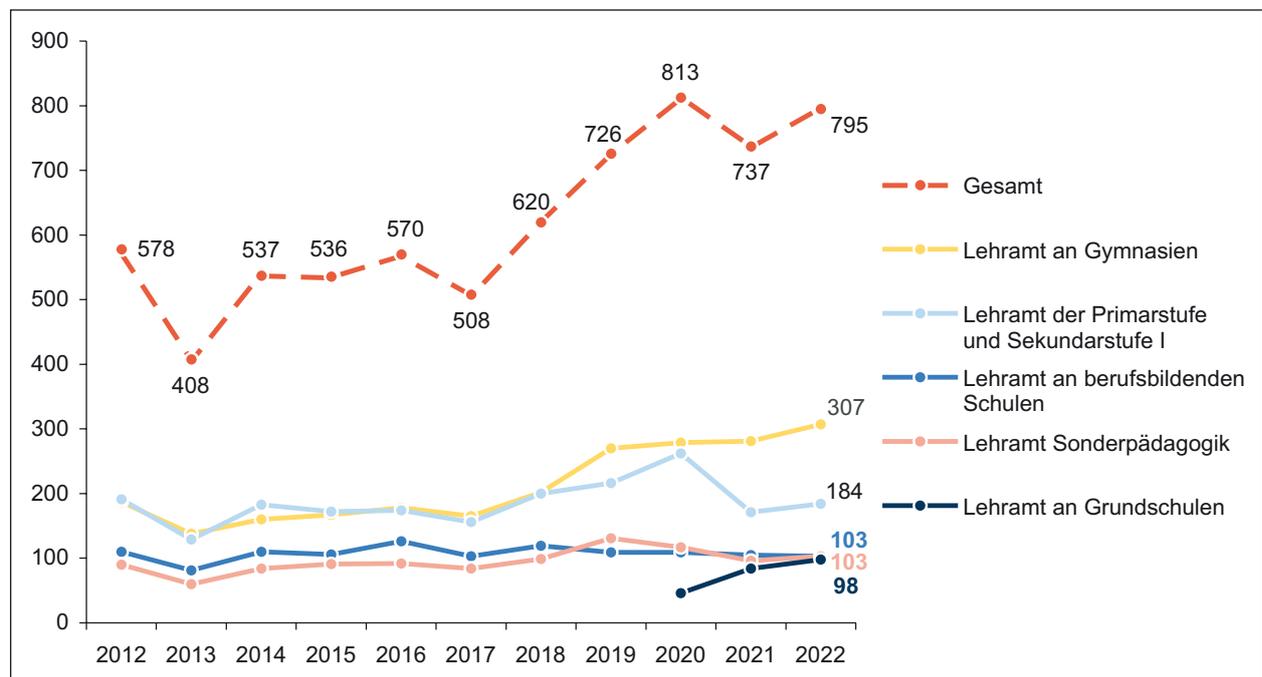
Wie hat sich die Zahl der neu eingestellten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst je Lehramt entwickelt?

Abb. 4.24

Der Vorbereitungsdienst schließt an das universitäre Lehramtsstudium an und wird als zweite Phase der Lehramtsausbildung bezeichnet. Diese Phase dauert in Hamburg 18 Monate und beginnt jeweils zum Februar und August. In dieser Zeit haben die zukünftigen Lehrkräfte die Möglichkeit, sich systematisch mit den schulischen Praxisfeldern und spezifischen Aspekten des von ihnen studierten Lehramtstyps fachübergreifend und fachspezifisch auseinanderzusetzen.

Aufgrund des Geburtenanstiegs und der Zuwanderungsentwicklung wird für Hamburg weiterhin ein Zuwachs an Schülerinnen und Schülern und damit ein steigender Personalbedarf erwartet; gleichzeitig stehen immer noch viele Pensionie-

Abb. 4.24: Entwicklung der neu eingestellten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst je Lehramt



Erläuterung: Der Rückgang 2013 hängt mit einer Umstellung der Einstellungstermine zusammen. Die Rückgänge in den Jahren 2017 und 2021 lassen sich durch einen Ausgleich von im jeweiligen Vorjahr überbuchten Plätzen erklären. – Die Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen wurde 2020 im Vorgriff auf die laufende Reform der Lehrerbildung geschaffen. Sie wird bislang ausschließlich von Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus anderen Bundesländern besucht, da die Umstellung der Lehrämter in der ersten Ausbildungsphase in Hamburg erst zum Wintersemester 2020/21 erfolgte. Die Umstellung der Lehrämter in der zweiten Phase wird nachgezogen. Am Ende des Prozesses wird es in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung in Hamburg folgende fünf Lehrämter geben: Lehramt an Grundschulen, Lehramt für die Sekundarstufe I und II (Stadtteilschule und Gymnasium), Lehramt an berufsbildenden Schulen, Lehramt für Sonderpädagogik – Grundschule, Lehramt für Sonderpädagogik – Sekundarstufe.

Quelle: IT-Fachverfahren LiV*

rungen an. Um den Einstellungsbedarf an ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern so weit wie möglich aus dem landeseigenen Vorbereitungsdienst bedienen zu können, wurde die Zahl der Ausbildungsplätze am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung von 855 Plätzen (bis 2018) über 1.042 Plätze (2019) auf 1.215 Plätze (ab 2020) erhöht. Bis 2024 sollen die Ausbildungskapazitäten weiter auf 1.350 Plätze gesteigert werden. Aufgrund der Ausbildungsdauer von 18 Monaten können auf ein Jahr gerechnet zwei Drittel der Plätze neu besetzt werden.

Abbildung 4.24 zeigt, dass die gesteigerten Ausbildungskapazitäten nachgefragt werden. So hat die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger im Vorbereitungsdienst in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Im Jahr 2022 starten in Hamburg insgesamt 795 Lehrkräfte neu in die zweite Phase des Lehramtsstudiums, das entspricht einem Anstieg von 37,5 Prozent im Vergleich zu 2012.

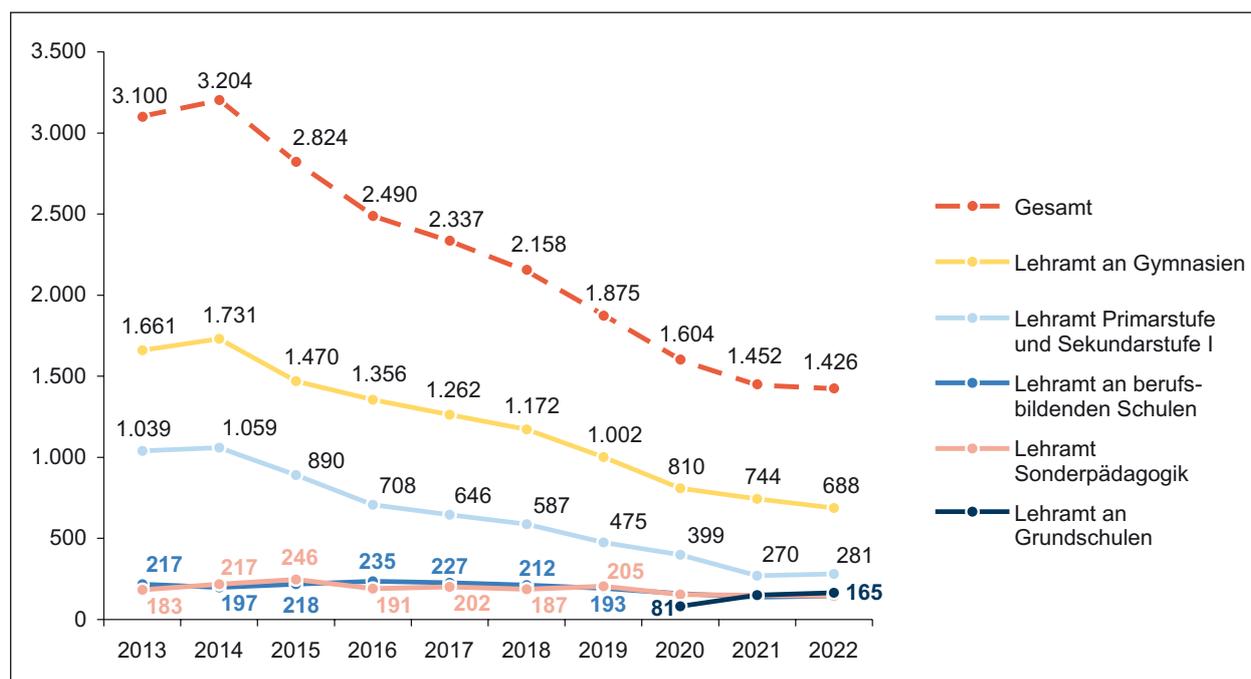
Neben den neu eingestellten Lehrkräften im Vorbereitungsdienst wurden im Jahr 2022 zusätzlich 31 Lehrkräfte in die Anpassungsqualifizierung neu eingestellt, 15 davon allein für das Lehramt an Gymnasien. Diese Personen haben im Ausland bereits eine abgeschlossene Lehramtsqualifikation erworben und bedürfen noch hiesiger Schulpraxis für die Gleichstellung mit einem Hamburger Lehramtsabschluss. Diese Vollzeitqualifizierung dauert regelhaft 18 Monate. Im Vergleich zum Vorjahr ist die Zahl der Lehrkräfte in Anpassungsqualifizierung um fünf Personen gesunken. Für die im Februar 2023 beginnende Anpassungsqualifizierung wurden 13 Lehrkräfte neu eingestellt, zehn davon für das Lehramt an Gymnasien.

Abb. 4.25 **Wie hat sich die Zahl der Bewerbungen für den Vorbereitungsdienst entwickelt?**

Die Bewerberlage für den Vorbereitungsdienst ist in Hamburg weiterhin gut. Hamburg ist aufgrund seiner Attraktivität für viele junge Nachwuchskräfte nicht in gleichem Maße mit dem in vielen Bundesländern herrschenden Mangel konfrontiert. Obwohl die Zahl der Bewerbungen seit 2014 (3.204 Bewerbungen) kontinuierlich sinkt und die Ausbildungskapazitäten seit 2019 um 42 Prozent gesteigert wurden, gibt es noch immer annähernd doppelt so viele Bewerbungen wie neu zu vergebende Ausbildungsplätze. Dennoch ist in den kommenden Jahren mit einer Verschärfung der Marktlage zu rechnen.

Insgesamt haben sich im Jahr 2022 1.426 Personen auf einen Platz für den Vorbereitungsdienst beworben. Dabei verteilen sich die Bewerbungen sehr unterschiedlich auf die Lehrämter. Mit 688 Bewerbungen waren die Plätze im Gymnasiallehramt am begehrtesten. Schlusslicht bildeten mit jeweils 146 Bewerbungen das Lehramt an beruflichen Schulen und das Lehramt für Sonderpädagogik. Die Zahl der Bewerbungen für das erst zum vierten Mal ausgeschriebene Lehramt an Grundschulen ist gegenüber dem Vorjahr leicht gestiegen auf 165 Bewerbungen. Erstmals seit 2014 ist auch die Zahl der Bewerbungen für die Primarstufe und Sekundarstufe I angestiegen.

Abb. 4.25: Entwicklung der Bewerbungszahlen für den Vorbereitungsdienst je Lehramt



Erläuterung: Die Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen wurde 2020 im Vorgriff auf die laufende Reform der Lehrerbildung geschaffen. Sie wird bislang ausschließlich von Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus anderen Bundesländern besucht, da die Umstellung der Lehramter in der ersten Ausbildungsphase in Hamburg erst zum Wintersemester 2020/21 erfolgte. Die Umstellung der Lehramter in der zweiten Phase wird nachgezogen. Am Ende des Prozesses wird es in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung in Hamburg folgende fünf Lehramter geben: Lehramt an Grundschulen, Lehramt für die Sekundarstufe I und II (Stadtteilschule und Gymnasium), Lehramt an berufsbildenden Schulen, Lehramt für Sonderpädagogik – Grundschule, Lehramt für Sonderpädagogik – Sekundarstufe.

Quelle: IT-Fachverfahren LiV*

Welche soziodemografischen Merkmale und welchen Bildungshintergrund haben Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst?

Über alle Lehramter hinweg sind bei dem im Februar 2023 startenden Vorbereitungsdienst 25,0 Prozent der neu eingestellten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst männlich. Im Vergleich zu 2017 ist der Anteil um fast 9 Prozentpunkte gesunken. Diese Veränderung ist auf sinkende Anteile männlicher Lehramtsanwärter im Gymnasiallehramt und im Lehramt an beruflichen Schulen zurückzuführen, wo die Anteile der Männer von 52,8 Prozent auf 30,9 Prozent bzw. von 40,0 Prozent auf 32,7 Prozent zurückgegangen sind. In den anderen Lehramtern wurden anteilig mehr männliche Lehrkräfte in den Vorbereitungsdienst eingestellt als 2017. Dabei gibt es zwischen den Lehramtern große Unterschiede: Während der Anteil neu eingestellter männlicher Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst für berufliche Schulen im Februar 2023 32,7 Prozent beträgt, liegt er bei den Grundschullehrkräften nur bei 7,3 Prozent. Im Lehramt für die Primarstufe und Sekundarstufe I liegt er bei 21,8 Prozent und im Lehramt für Sonderpädagogik bei 23,5 Prozent.

Im Durchschnitt sind die im Februar 2023 neu eingestellten Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst 29,5 Jahre alt.

Mehr als die Hälfte der im Februar 2023 in Hamburg neu beginnenden Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst haben den Masterabschluss in Hamburg gemacht (57,9%). Das sind fast 8 Prozentpunkte mehr als im Februar 2022, allerdings deutlich weniger als in den Jahren 2013 bis 2018.

5. Frühkindliche Bildung

Immer mehr Kinder besuchen heute schon vor ihrem dritten Geburtstag eine Kindertageseinrichtung. Außerdem verbringen viele Kinder im Krippen- und Elementarbereich nicht mehr nur den Vormittag in der Kita. Aufgrund dieser Entwicklungen sowie des Bevölkerungswachstums, das über viele Jahre auch in der Altersgruppe der Kinder unter sechs Jahren stark ausgeprägt war, steigt der Bedarf an Betreuungskapazitäten. Neben dem quantitativen Ausbau gewinnt auch die Qualität der Betreuung stark an Bedeutung. Da viele Kinder heute viel Zeit in Kindertageseinrichtungen verbringen, kommt der Kita in der frühkindlichen Sozialisation ein hoher Stellenwert zu.

Angesichts dessen stellten die Schließungen von Kitas und Kindertagespflegestellen bzw. die Einschränkungen ihres regulären Betriebs während der Corona-Pandemie viele Familien vor immense Herausforderungen. Nicht nur die Vereinbarkeit von Familie und Beruf war vorübergehend nicht gewährleistet. Auch die Tagesroutinen der Kinder waren durchbrochen, ihre Kontakte zu anderen Kindern außerhalb der Familie sowie zu weiteren Bezugspersonen waren stark eingeschränkt und sie hatten keinen Zugang zu den Bildungsangeboten der Kitas. Ein grober Überblick über die Corona-Maßnahmen in der Kindertagesbetreuung findet sich in Kapitel 1 dieses Berichts; sie reichen von der Schließung von Einrichtungen, bei der dem Grundsatz nach nur Eltern in systemrelevanten Berufen eine Notbetreuung für ihre Kinder in Anspruch nehmen konnten, über den eingeschränkten Regelbetrieb bis hin zum Regelbetrieb unter besonderen Hygienebedingungen. Aber nicht nur die Einschränkungen auf Systemebene haben dazu geführt, dass Kinder sich seit März 2020 weniger häufig als zuvor in Kitas und Kindertagespflege aufgehalten haben. Hinzu kommen individuelle Fehlzeiten durch Infektionen und Quarantäne, die auch seit Wiederaufnahme des Regelbetriebs im Sommer 2021 hoch sind.

Dieses Kapitel befasst sich mit allen vorschulischen Bildungsangeboten, die es in Hamburg gibt: der Kindertagespflege, den Kindertageseinrichtungen und den Vorschulklassen. Es legt dar, wie dynamisch sich Angebot und Nutzung nach wie vor entwickeln und schätzt ab, wie sich die Corona-Pandemie und die gegen sie ergriffenen Maßnahmen auf die Kindertagesbetreuung ausgewirkt haben, auch wenn die Folgen der Ausfallzeiten auf die kindliche Entwicklung noch lange nicht abschließend beurteilt werden können.

Das Kapitel berichtet zunächst über Angebote und Nutzung der Kindertagesbetreuung. Da die Nutzungsdaten regelhaft das Anmeldeverhalten abbilden, geben sie gerade für die Zeit der Pandemie nicht die realisierte Betreuung wieder. Um diese näherungsweise zu beziffern, wird gestützt auf den Nationalen Bildungsbericht 2022 dargestellt, von wie vielen Kindern trotz der Corona-Einschränkungen wirklich Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen wurde. Im letzten Abschnitt des Kapitels wird dann berichtet, was über Entwicklungsauffälligkeiten von Kindern im Einschulungsalter bekannt ist. Die jüngsten verfügbaren Daten des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger stammen aus dem Schuljahr 2021/22 und lassen bereits erste Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die kindliche Entwicklung erkennen. Auch für die schulärztlichen Schuleingangsuntersuchungen liegen die Ergebnisse aus dem Schuljahr 2021/22 vor.

5.1 Angebote der Kindertagesbetreuung

Wie viele Tagesmütter bzw. Tagesväter gibt es?

Die Zahl der Kindertagespflegepersonen ist im Zuge des Kita-Ausbaus in den letzten zehn Jahren stark zurückgegangen. Im März 2012 gab es noch 1.528 Kindertagespflegepersonen, im März 2022 waren es 706. Dabei stellen die 35 Tagesväter eine klare Minderheit dar. 371 der Kindertagespflegepersonen arbeiten in sogenannten Großtagespflegestellen zu zweit oder zu dritt. Die anderen Tagesmütter und Tagesväter betreuen die Kinder alleine.

Abb. 5.1 Wie viele Kitas gibt es?

Ende des Jahres 2021 gab es in Hamburg 1.336 Kindertageseinrichtungen im Kita-Gutschein-System. Das sind 293 Einrichtungen mehr als 2012. Alleine zwischen den Jahren 2018 und 2021 hat die Zahl der Einrichtungen um 226 zugenommen.

Zum Paritätischen Wohlfahrtsverband Hamburg e.V. gehören 347 Einrichtungen und damit deutlich mehr als zu jedem anderen Verband. Knapp 23 Prozent aller betreuten Kinder besuchen eine seiner Kindertageseinrichtungen. Die Elbkinder Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH betreut mit Abstand die meisten Kinder. Annähernd 28 Prozent aller betreuten Kinder finden hier ihren Platz. Seit 2009 ist der Marktanteil der Vereinigung allerdings immer weiter zurückgegangen. Die durchschnittliche Zahl an Kindern pro Einrichtung schwankt zwischen 38 Kindern bei Soal – Alternativer Wohlfahrtsverband e.V. und 107 Kindern bei der Elbkinder Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH.

Die für Kindertagesbetreuung zuständige Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration hat auch unter den Bedingungen der Pandemie die Finanzierung der Kitas gewährleistet. Dazu wurde die Kostenerstattung für angemeldete Kinder fortgesetzt, auch wenn diese die Einrichtung über einen längeren Zeitraum nicht besuchten. Auch die Einnahmeausfälle der Kitas, die sich aus dem Erlass der Elternbeiträge ergaben, wurden kompensiert. So konnte sichergestellt werden, dass die vorhandenen Einrichtungen und Betreuungsplätze generell erhalten blieben. Für die Kindertagespflegestellen wurde die Finanzierung während der Pandemie in gleicher Weise sichergestellt. Auch hier wurden die Einnahmeausfälle aufgrund der erlassenen Elternbeiträge kompensiert.

Abb. 5.1: Kindertageseinrichtungen und betreute Kinder im Krippen- und Elementarbereich im Kita-Gutschein-System nach Verbänden/Trägerorganisationen im Dezember 2021

	2021				Marktanteile in ausgewählten Vorjahren	
	Kindertageseinrichtungen	Betreute Kinder	Kinder pro Einrichtung im Durchschnitt	Marktanteil	2018	2012
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	in %	in %	in %
Der Paritätische Wohlfahrtsverband Hamburg e.V.	347	18.319	53	22,7	21,2	19,8
Soal – Alternativer Wohlfahrtsverband e.V.	192	7.291	38	9,0	9,4	9,9
Elbkinder Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH	208	22.292	107	27,6	29,0	32,1
Diakonisches Werk Hamburg, Landesverband der Inneren Mission e.V.	181	11.074	61	13,7	14,8	17,2
Nicht organisierte Träger	154	8.156	53	10,1	9,5	11,4
Kindermitte e.V. – Bündnis für Soziales Unternehmertum	67	3.537	53	4,4	5,0	0,0
Deutsches Rotes Kreuz, Landesverband Hamburg e.V.	55	3.188	58	3,9	3,8	3,9
Caritasverband für das Erzbistum Hamburg e.V.	44	2.066	47	2,6	2,8	3,2
Kompetenzzentrum Parikom Nord	62	3.043	49	3,8	2,2	0,0
Arbeiterwohlfahrt, Landesverband Hamburg e.V.	25	1.764	71	2,2	2,3	2,5
Zentralwohlfahrtsverband der Juden in Deutschland	1	57	57	0,1	0,1	0,1
Gesamt	1.336	80.787	60	100,0	100,0	100,0

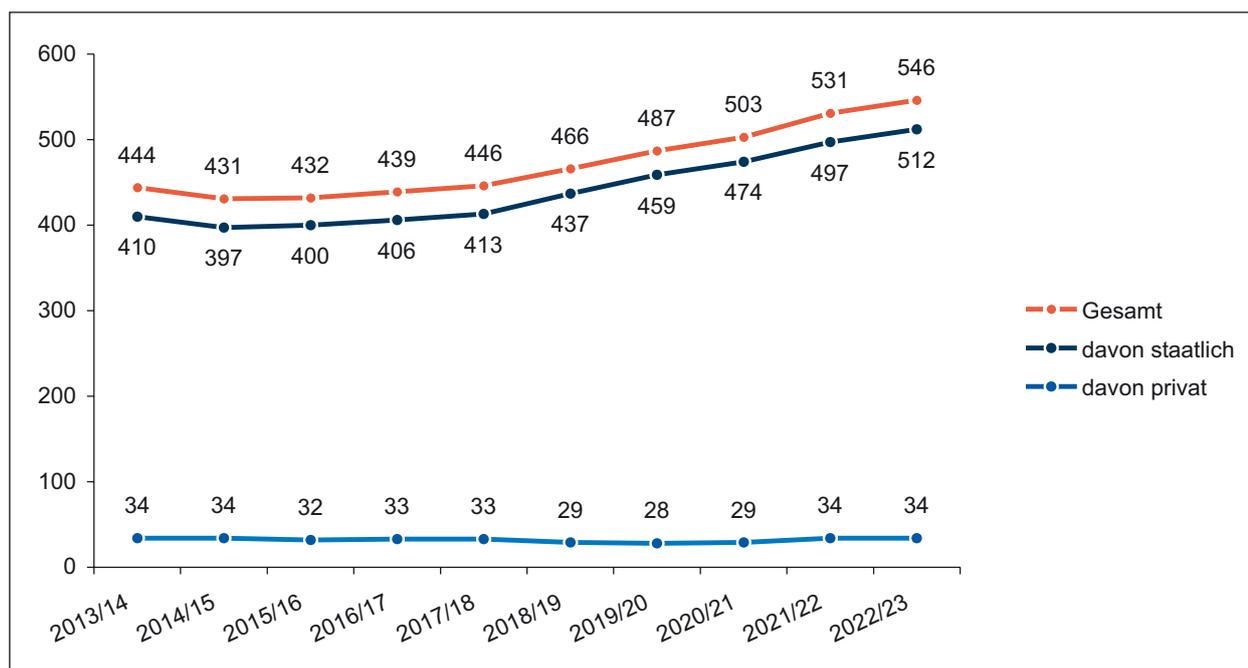
Quelle: Kita-Fachverfahren Procab (Anzahl der Kitas 31.12.2021; Anzahl der betreuten Kinder und damit Marktanteil jeweils Jahresdurchschnittswerte), Sozialbehörde, Referat FS 35

Wie viele Vorschulklassen gibt es?

Abb. 5.2

Auch die Zahl der Vorschulklassen hat stark zugenommen. Gab es im Schuljahr 2013/14 insgesamt 444 Vorschulklassen an staatlichen und privaten Grundschulen und Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen, sind es im Schuljahr 2022/23 bereits 546 Klassen, in denen 10.904 Vorschulkinder lernen und spielen. Der Anstieg ist ausschließlich auf die staatlichen Grundschulen zurückzuführen. Mit Ausnahme einer Schule richten alle staatlichen Grundschulen Vorschulklassen ein. Auch alle 15 Grundschulabteilungen an staatlichen Stadtteilschulen führen Vorschulklassen. An den staatlichen Sonderschulen gibt es weitere sieben Vorschulklassen, die von insgesamt 24 Kindern besucht werden.

Abb. 5.2: Vorschulklassen an Grundschulen



Erläuterung: Einschließlich Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen; ohne Sonderschulen.

Quelle: Schuljahresstatistik 2013 bis 2022, BSB

5.2 Nutzung der Kindertagesbetreuung

Welche Ansprüche auf Kindertagesbetreuung bestehen und welche Betreuungsgebühren werden erhoben?

Seit 2003 gibt es in Hamburg das Kita-Gutschein-System: Eltern erhalten auf Antrag einen geldwerten Gutschein für den ihnen zustehenden Betreuungsumfang. Sie suchen sich eine Einrichtung mit einem passenden Angebot aus, lösen den Gutschein dort ein und schließen mit dem Kita-Träger einen Betreuungsvertrag. Der Kita-Träger rechnet dann auf der Grundlage der in seinen Einrichtungen eingelösten Gutscheine die Betreuungskosten mit der Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration der Stadt Hamburg ab.

Seit August 2013 haben alle Hamburger Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt einen allgemeinen Rechtsanspruch auf eine täglich fünf-stündige Betreuung inklusive Mittagessen in einer Kita. Auf Wunsch der Eltern kann der Rechtsanspruch auch durch Inanspruchnahme der Kindertagespflege erfüllt werden. Darüber hinaus haben alle Kinder, deren Eltern berufstätig sind, sich in einer Ausbildung befinden oder an einem Sprachkurs Deutsch oder einem Integrationskurs teilnehmen und die Betreuung nicht selbst übernehmen können, bereits seit August 2006 einen Rechtsanspruch auf einen bedarfsgerechten Kitaplatz von bis zu zwölf Stunden täglich. Kinder mit einem dringlichen sozialpädagogischen Förderbedarf haben Anspruch auf Kita-Betreuung in dem zeitlichen Umfang, der nötig ist, um sie bedarfsgerecht zu fördern.

Während der Corona-Pandemie waren diese Rechtsansprüche auf Betreuung durch die SARS-CoV-2-Eindämmungsverordnungen des Senats zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich stark eingeschränkt. Zunächst waren nur Kinder von Eltern in systemrelevanten Berufen und Kinder mit dringlichem sozialpädagogischem Bedarf zur Notbetreuung zugelassen (März bis Mai 2020). In der erweiterten Notbetreuung (Mai bis Juni 2020) waren dann z. B. auch Kinder von Alleinerziehenden sowie Kinder ab dem fünften Lebensjahr zur Inanspruchnahme des Betreuungsangebots berechtigt. In dieser Zeit sowie in den Phasen des eingeschränkten Regelbetriebs (einmal Juni bis August 2020, dann nochmal Januar bis Juni 2021) galt generell, dass die individuellen Betreuungszeiten nach Möglichkeit reduziert werden sollten.

Seit August 2014 ist die täglich fünfstündige Betreuung mit Mittagessen für alle Kinder von der Geburt bis zur Einschulung kostenfrei. Der Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung dokumentiert den Stand der Gebührenregelungen und -befreiungen im August 2022. Demnach haben nur Berlin und Mecklenburg-Vorpommern eine noch umfassendere Gebührenbefreiung. Sie stellen die Betreuung für alle Kinder in vollem zeitlichem Umfang kostenfrei, erheben allerdings Verpflegungskosten. In Sachsen, Baden-Württemberg und dem Saarland gibt es keine Gebührenbefreiung, in Bayern erhalten die Familien einen Kostenzuschuss. In allen anderen Ländern ist die Kindertagesbetreuung teilweise, für ausgewählte Altersjahrgänge und Betreuungsumfänge oder für Geschwisterkinder, beitragsfrei.

Für die Zeiträume vom 16. März bis zum 5. August 2020 sowie vom 11. Januar bis zum 6. Juni 2021, in denen der Regelbetrieb in den Kitas und Kindertagespflegestellen aufgrund der Corona-Pandemie stark eingeschränkt wurde, wurden alle Eltern von der Zahlung von Elternbeiträgen befreit.

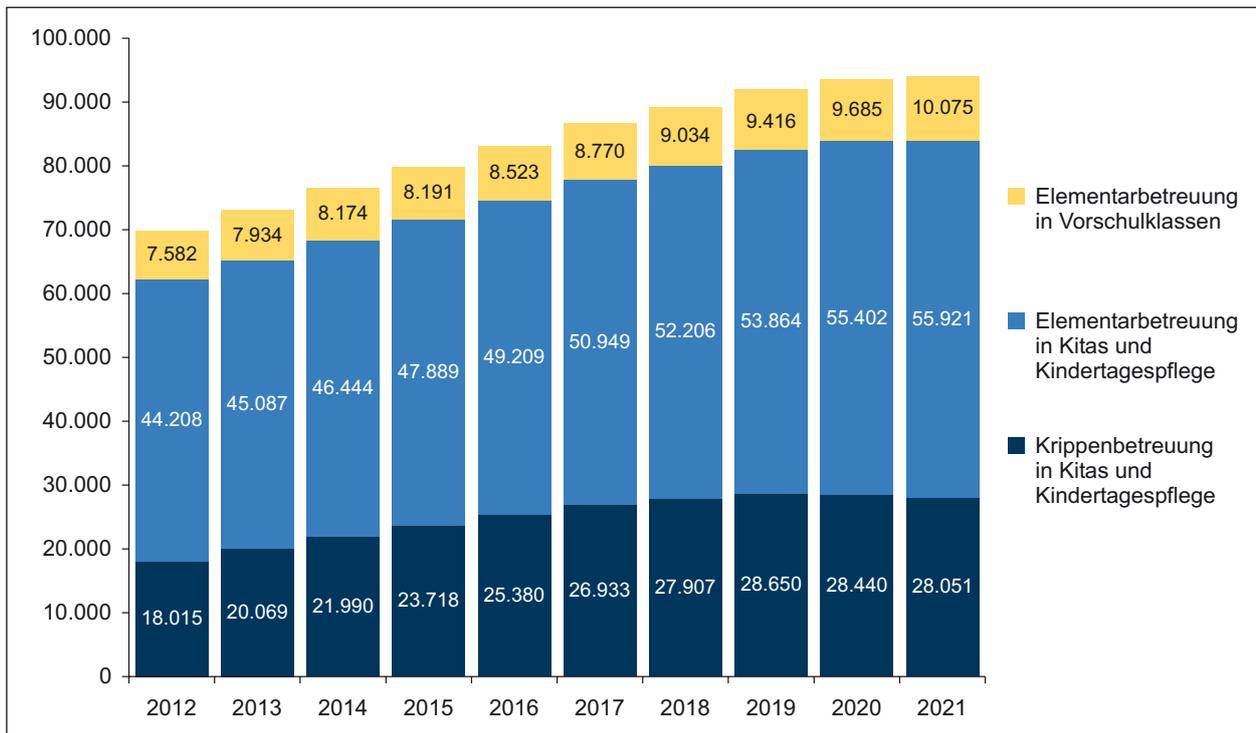
Die Rechtsansprüche und Gebührenfreistellungen zielen darauf ab, allen Kindern unabhängig von Beschäftigung, Einkommen und Bildungsnähe oder -ferne der Eltern den Zugang zu institutioneller frühkindlicher Bildung und Betreuung zu eröffnen und so die Gleichheit der Bildungschancen zu befördern. Dafür ist nicht allein der bloße Tatbestand der Betreuung wichtig, sondern die Qualität der Betreuung. Um diese zu sichern und weiterzuentwickeln, wurde im Jahr 2019 auf Grundlage des Landesrahmenvertrags „Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen“ das Kita-Prüfverfahren als ein zusätzliches Instrument der Qualitätssicherung eingeführt. Im Rahmen des Kita-Prüfverfahrens besteht die Möglichkeit, die am Kita-Gutschein-System teilnehmenden Kitas anlassunabhängig hinsichtlich der Einhaltung der Standards des Landesrahmenvertrages nach einem normierten Verfahren zu überprüfen. In den Jahren 2019 und 2020 konnten 63 Kita-Prüfungen abgeschlossen werden, bei denen keine gravierenden Mängel festgestellt wurden. In den geprüften Kitas war jeweils ausreichend Personal beschäftigt. Die regelhafte Durchführung der Kita-Prüfverfahren wurde vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie zeitweilig vollständig ausgesetzt, aber inzwischen können die Prüfungen wieder stattfinden. Es ist vorgesehen, dass die zuständige Behörde in Zukunft jährlich über die Ergebnisse der durchgeführten Prüfverfahren berichtet.

Abb. 5.3 Wie entwickelt sich die Gesamtzahl der betreuten Kinder?

Die Gesamtzahl der Kinder, die in der Kindertagespflege, in Krippengruppen und Elementargruppen und in Vorschulklassen betreut werden, ist innerhalb der letzten zehn Jahre immer weiter angestiegen. Im Jahr 2021 werden im Jahresdurchschnitt 94.047 Kinder betreut bzw. sind zur Betreuung angemeldet. Das sind über 24.000 Kinder mehr als im Jahr 2012.

Die Zahlen zeigen allerdings, dass der lange Trend der Zunahme der Zahl der betreuten Kinder im Krippenbereich im Jahr 2020 bricht. In diesem Jahr gibt es erstmals wieder einen leichten Rückgang der Zahlen (um 210 Kinder oder 0,7% gegenüber den im Jahr 2019 betreuten Kindern). 2021 fällt der Rückgang etwas größer aus (um 389 Kinder oder 1,4% gegenüber den im Jahr 2020 betreuten Kindern). Diese Entwicklung geht zunächst darauf zurück, dass die Gesamtzahl der in Hamburg lebenden Kinder unter 3 Jahren in diesem Zeitraum leicht abnimmt. Hinzu kommt vermutlich aber auch, dass Familien angesichts der Pandemie den Eintritt ihrer Kinder in die Kindertagesbetreuung zeitlich nach hinten verschoben haben. Im Elementarbereich wächst die Zahl der betreuten Kinder weiterhin, allerdings zum Jahr 2021 deutlich schwächer als in den Jahren zuvor. Zeitgleich steigt die Zahl der Kinder in Vorschulklassen erstmals auf über 10.000 Kinder an.

Abb. 5.3: Gesamtzahl betreuter Kinder



Erläuterung: Einschließlich der Kinder, die außerhalb des Kita-Gutschein-Systems in betrieblichen und sonstigen Tageseinrichtungen betreut werden. Die Berechnung der Elementarkinder in Vorschulklassen ist auf das Kalenderjahr bezogen; sie basiert auf den Betreuungszahlen des im Berichtsjahr endenden Schuljahrs für den Zeitraum Januar bis Juli und des im Berichtsjahr beginnenden Schuljahrs für den Zeitraum August bis Dezember.

Quelle: Kita-Fachverfahren Procab (Jahresdurchschnittswerte), Sozialbehörde, Referat FS 35

Wie viele Kinder sind zur Betreuung angemeldet?

Abb. 5.4

Anfang März 2022 werden in Hamburg gut 83.000 Kinder unter sechs Jahren in öffentlich geförderter Kindertagespflege, Kindertageseinrichtungen und Vorschulklassen betreut bzw. sind zur Betreuung angemeldet. Einrichtungen außerhalb des Kita-Gutschein-Systems bleiben hier und auch bei allen nachfolgenden Auswertungen außer Betracht, die auf Daten des Kita-Fachverfahrens Procab der Sozialbehörde basieren.

Der Anteil der betreuten Kinder an allen Kindern steigt von Lebensjahr zu Lebensjahr an. Nur 2,0 Prozent aller Kinder werden schon vor ihrem ersten Geburtstag außerhalb der Familie betreut; von den Zweijährigen sind es dann aber bereits 83,2 Prozent. Auch zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr nimmt der Anteil noch leicht zu. Nur 3,9 Prozent aller Fünfjährigen befinden sich weder in Kindertagesbetreuung noch in einer Vorschulklasse.

Anfang März 2022 sind 28.352 der im Kita-Gutschein-System betreuten Kinder im Krippenalter. Das sind 47,9 Prozent aller Kinder unter drei Jahren, die in Hamburg leben. Nach der Kinder- und Jugendhilfestatistik III.1, die das Statistische Bundesamt zum Stichtag 1. März 2022 veröffentlicht hat, liegt die Betreuungsquote im Krippenbereich im Durchschnitt der westdeutschen Bundesländer (ohne Berlin) bei 25,8 Prozent und im Bundesdurchschnitt bei 29,9 Prozent; somit liegt Hamburg um 22,1 Prozentpunkte über dem Durchschnitt der westdeutschen Bundesländer (ohne Berlin) und um 18,0 Prozentpunkte über dem Bundesdurchschnitt. Höhere Quoten als Hamburg weisen nur die ostdeutschen Bundesländer auf. Bereits seit 2017 übertrifft Hamburg im Krippenbereich die Betreuungsquote Berlins.

Von allen Kindern zwischen drei und fünf Jahren nehmen 93,9 Prozent ein Betreuungsangebot wahr.

Abb. 5.4: Betreute Kinder nach Lebensalter in Kindertagespflege, Kindertageseinrichtungen und Vorschulklassen im März 2022

	Kinder Gesamt	Davon betreute Kinder				
		Gesamt		Kindertages- pflege	Kindertages- einrichtungen	Vorschul- klassen
		Anzahl	in %	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Kinder unter 1	20.356	398	2,0	68	330	0
Einjährige	19.346	11.744	60,7	789	10.955	0
Zweijährige	19.490	16.210	83,2	848	15.362	0
Krippe insgesamt	59.192	28.352	47,9	1.705	26.647	0
Dreijährige	19.419	17.846	91,9	298	17.548	0
Vierjährige	19.463	18.218	93,6	224	17.993	1
Fünfjährige	19.433	18.678	96,1	169	15.165	3.344
Elementar insgesamt	58.315	54.742	93,9	691	50.706	3.345
Gesamt	117.507	83.094	70,7	2.396	77.353	3.345

Erläuterung: Als Kinder in Kindertagespflege zählen nur solche Kinder, die nicht zusätzlich eine Kita besuchen. Als Kinder in Kindertageseinrichtungen zählen alle Kinder im Kita-Gutschein-System und in stadteigenen Kitas. Die hier berichteten Daten basieren auf dem Abrechnungs- und Controlling-Fachverfahren Procab. Die ebenfalls erwähnte Bundesstatistik basiert auf Daten, die die Kitas melden. Dabei werden auch Kinder mitgezählt, die eine Kita in Hamburg besuchen, aber außerhalb Hamburgs wohnen.

Quelle: Kita-Fachverfahren Procab (1.3.2022), Sozialbehörde, Referat FS 35; Schuljahresstatistik, BSB, VD18; Gesamtzahl der in Hamburg lebenden Kinder nach Bevölkerungsfortschreibung auf Basis des Zensus 2011 (31.12.2021)

Abb. 5.5 Wie viele Kinder können die Betreuung während der Corona-Pandemie wirklich nutzen?

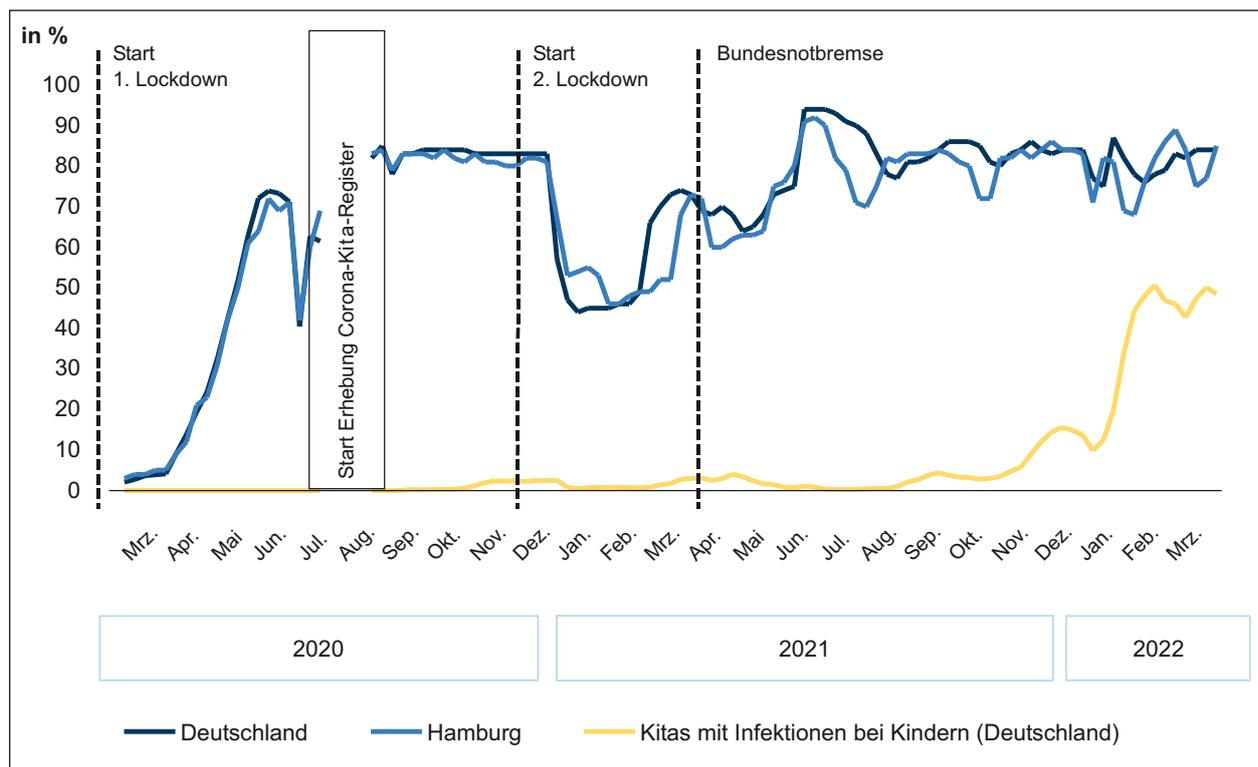
Eine auf Anmelde- bzw. Vertragsdaten beruhende Darstellung lässt keine Rückschlüsse darauf zu, wie viele Kinder in den Monaten seit Ausbruch der Pandemie wirklich betreut wurden. Schließlich, das dokumentiert Abbildung 1.4 dieses Berichts (siehe Kapitel 1), war der Zugang zu Kindertageseinrichtungen zwischen März 2020 und Juni 2021 phasenweise stark eingeschränkt. Informationen darüber, wie hoch die Auslastung der Einrichtungen während der Pandemie faktisch war, bietet das Kita-Register der Corona-Kita-Studie, die im Auftrag der Bundesregierung vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) und vom Robert Koch-Institut (RKI) durchgeführt wird. Die im Nationalen Bildungsbericht 2022 referierten Daten, die auch für die Abbildung 5.5 herangezogen werden, lassen folgende Entwicklungen erkennen (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2022, S. 97):

Zu Beginn der Pandemie, im ersten Lockdown, wurde die Kindertagesbetreuung zunächst vollständig eingestellt. Im Sommer 2020 lag die Auslastung der Einrichtungen dann wieder bei rund 70 Prozent und erreichte nach Ende der Ferienzeit wieder ein stabiles Auslastungsniveau von 80 Prozent. Ende Dezember 2020 bzw. Anfang Januar 2021, im zweiten Lockdown, gingen die Quoten wieder deutlich zurück und weniger als die Hälfte der angemeldeten Kinder wurden wirklich in den Einrichtungen betreut. Kurz darauf beginnen die Quoten wieder anzusteigen; diese Entwicklung wurde durch die sogenannte Bundesnotbremse im April 2021 noch einmal kurz unterbrochen. Während bis zu diesem Zeitpunkt die Entwicklungen im gesamten Bundesgebiet und in Hamburg nahezu deckungsgleich verliefen, kam es in den folgenden Monaten häufiger zu Abweichungen, wobei die Auslastung in Hamburg manchmal über, meist aber unter den nationalen Vergleichswerten lag. In der Tendenz stieg die Auslastung bis Sommer 2021 wieder an. Seither stabilisiert sie sich auf wiederum etwas niedrigerem Niveau. Seit November 2021 und noch deutlicher seit Jahresbeginn 2022 steigt die Quote der Einrichtungen, in denen Kinder mit Corona-Infektionen gemeldet werden. Insofern dürften in diesem Zeitraum maßgeblich auch die individuellen Ausfallzeiten durch Infektionen (nicht nur mit dem Virus SARS-CoV-2) dazu führen, dass die Einrichtungen nicht voll ausgelastet sind.

Neben diesen Daten liegen für das Bundesgebiet insgesamt auch Befunde aus der Kinderbetreuungsstudie (KiBS) vor, die auf einer jährlich durchgeführten, repräsentativen Elternbefragung basiert, sowie aus der darauf aufsetzenden KiBS-Zusatzerhebung. Auch diese Erhebungen werden vom DJI durchgeführt und hier auf Basis des Nationalen Bildungsberichts 2022 dargelegt (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2022, S. 87–89):

Für die erste Phase der Kita-Schließungen im Frühjahr 2020 zeigt die KiBS, dass nicht nur die Nutzung der institutionellen Kindertagesbetreuung weitestgehend einbrach und in Abhängigkeit vom Alter der Kinder leicht um die Marke von 20 Prozent schwankte. Auch die Betreuung durch Großeltern ging stark zurück, wobei der Rückgang mit steigendem Alter der Kinder immer deutlicher ausfiel. Im Ergebnis wurden um die 70 Prozent aller Kinder (wiederum mit leichten Schwankungen nach Altersgruppen) ausschließlich von ihren Eltern betreut. Eltern in systemrelevanten Berufen, aber auch Eltern, die nicht die Möglichkeit hatten, im Homeoffice zu arbeiten, nutzten die Kindertagesbetreuung etwas häufiger als Eltern ohne systemrelevante Berufe bzw. Eltern, die zu Hause arbeiten konnten. Aber auch in diesen Gruppen wurden die Kinder mehrheitlich ausschließlich familial betreut. Für die zweite Phase der Kita-Schließungen ab Mitte Dezember 2020 zeigt die KiBS-Zusatzerhebung, dass anfangs

Abb. 5.5: Auslastung der Kitas zwischen März 2020 und März 2022 sowie Kitas mit Infektionsfällen bei Kindern



Erläuterung: Bis Juli 2020 basieren die Daten auf Schätzungen der zuständigen Landesministerien. Näheres zur Datenbasis des Kita-Registers der Corona-Kita-Studie siehe Nationaler Bildungsbericht 2022, S. XX. Kalenderwochen, für die in der Tab. C2-12web keine Daten vorliegen, sind nicht in die Abbildung eingegangen.

Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2022, S. 97 sowie Tab. C2-12web

rund die Hälfte aller Kinder, die normalerweise eine Kita besuchen, den Einrichtungen fern blieb. Schon im März besuchten dann wieder deutlich mehr Kinder ihre Einrichtungen. Nach Erlass der sogenannten Bundesnotbremse fielen die Quoten im April und Mai 2021 wieder. Zu keinem Zeitpunkt in dieser Phase aber war die Nutzung der Kindertagesbetreuung so reduziert wie in der ersten Phase der Kita-Schließungen.

Wie viele Kinder mit Fluchtgeschichte besuchen Kitas?

In den Erstaufnahmeeinrichtungen (und vereinzelt auch in Wohnunterkünften) werden, sofern die Voraussetzungen dafür vorliegen, sogenannte halboffene Kinderbetreuungsangebote für Kinder zwischen drei und sechs Jahren eingerichtet, die den Kindern rund vier Stunden täglich an fünf Tagen in der Woche offenstehen. Wenn Kinder länger als sechs Monate in der Erstaufnahmeeinrichtung leben oder wenn sie die Erstaufnahmeeinrichtung verlassen und in Hamburg wohnen bleiben, haben sie dieselben Rechtsansprüche auf Kindertagesbetreuung wie alle anderen Kinder.

Viele neu zugewanderte Familien, die eine Erstaufnahmeeinrichtung verlassen, leben anschließend in öffentlich-rechtlicher Unterbringung. Im März 2022 haben mehr als 1.700 Kinder aus öffentlich-rechtlicher Unterbringung, von denen die allermeisten eine Fluchtgeschichte haben, ein Angebot der Kindertagesbetreuung in Anspruch genommen. Von allen Kindern im Krippenalter, die in öffentlich-rechtlicher Unterbringung lebten, nutzte rund ein Fünftel das Angebot. Von den 2.080 Kindern im Elementaralter besuchten 1.308 (62,9 %) eine der 349 Kitas, die Kinder aus öffentlich-

rechtlicher Unterbringung betreuen, oder nahmen ein Angebot der Kindertagespflege wahr. Auch hier beeinträchtigte die Corona-Pandemie die tatsächliche Inanspruchnahme der Betreuung.

Unabhängig von der Art der Unterbringung zeigt eine Auswertung betreuter Kinder nach Staatsangehörigkeit, dass zwischen dem 24. Februar 2022 und Ende August 2022 insgesamt 828 ukrainische Kinder in die Kindertagesbetreuung aufgenommen wurden.

Abb. 5.6 Wie entwickeln sich die Betreuungsquoten im Krippenbereich?

Die folgenden Ausführungen zu Betreuungsquoten im Krippenbereich basieren ausschließlich auf den abgeschlossenen Betreuungsverträgen und lassen keine Rückschlüsse auf die realisierte Betreuung zur Zeit der Corona-Pandemie zu.

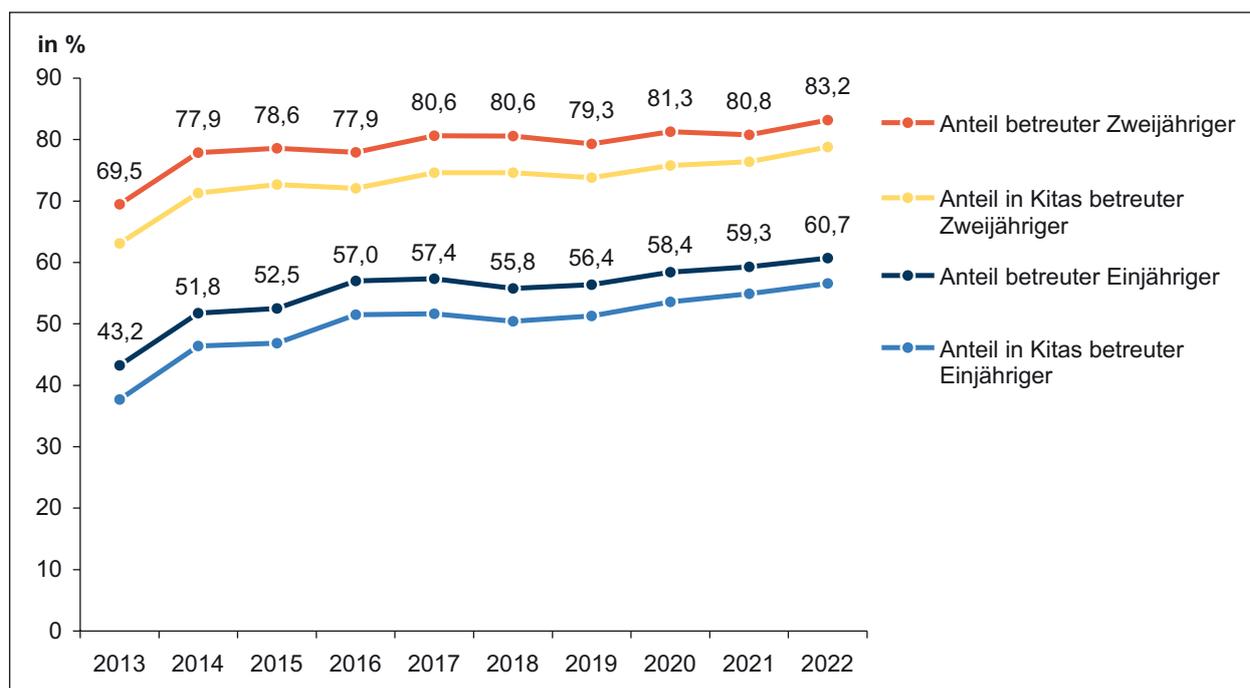
Im Verlauf der letzten Jahre zeigt sich, dass die Anteile betreuter Kinder weiterhin steigen. Das gilt insbesondere für die Krippenbetreuung, deren Ausbau sich in Hamburg aufgrund des flexiblen Kita-Gutschein-Systems mit großer Dynamik vollzogen hat. Wurden im März 2013 insgesamt 38,4 Prozent aller Kinder vor ihrem dritten Geburtstag betreut, sind es im März 2020, also zu Beginn der Pandemie, bereits 47,0 Prozent. In den Folgejahren steigen die Quoten trotz der Corona-Pandemie moderat weiter auf 47,3 Prozent (2021) und 47,9 Prozent (2022) an, obwohl die absoluten Zahlen der betreuten Krippenkinder etwas rückläufig sind. Die Quote bleibt stabil, da auch die Gesamtzahl der in Hamburg lebenden Kinder im Krippenalter in den Jahren 2020 bis 2022 etwas sinkt.

Seit August 2013 gilt der Rechtsanspruch auf Betreuung ab dem ersten Geburtstag. Danach stieg die Betreuungsquote der einjährigen Kinder deutlich an. 2018 ging sie etwas zurück, um 2019 wiederum leicht anzusteigen. Selbst im März 2021 – unter Pandemiebedingungen und unter dem Eindruck von Kitaschließungen und Zugangsbeschränkungen – zeigt sich bei den Einjährigen eine gegenüber dem Vorjahr gestiegene Betreuungsquote. 2022 werden 60,7 Prozent aller Einjährigen auch außerhalb der Familie betreut.

Bei den zweijährigen Kindern steigt der Anteil von 69,5 Prozent im Jahr 2013 auf 83,2 Prozent im März 2022. Auffällig stark stieg die Quote zwischen 2013 und 2014 an, um 8,4 Prozentpunkte. Damit setzte sich der dynamische Zuwachs fort, der auch in den Jahren vor 2013 schon zu beobachten war: Im März 2009 lag die Quote der betreuten Zweijährigen noch bei 45,1 Prozent; demnach nahm sie bis 2013 in nur vier Jahren um ganze 24,4 Prozentpunkte zu. Seit 2014 sind die Zuwächse moderater und die Quoten leicht schwankend. Gerade aber im letzten hier berichteten Jahr, 2022, zeigt sich eine nochmal verstärkte Inanspruchnahme der Betreuungsangebote, nachdem die Quote im Pandemiejahr 2021 etwas zurückgegangen war.

Zu der im Zeitverlauf insgesamt stark gestiegenen Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung für zweijährige Kinder hat beigetragen, dass in Hamburg seit August 2012 alle Kinder ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf täglich fünfstündige Betreuung mit Mittagessen haben. Dieser Rechtsanspruch ist unabhängig davon, ob die Eltern berufstätig oder in Ausbildung sind oder nicht. Ein solcher allgemeiner Rechtsanspruch galt zuvor erst ab Vollendung des dritten Lebensjahrs. Außerdem ist seit August 2014 die fünfstündige Betreuung mit Mittagessen für alle Kinder von der Geburt bis zur Einschulung kostenfrei; zuvor galt die Gebührenbefreiung nur für Kinder im letzten vorschulischen Jahr. Damit ist eine finanzielle Hürde beseitigt worden, die einkommensschwache Familien davon abgehalten haben könnte, ihr Kind eine Kita besuchen zu lassen.

Abb. 5.6: Anteile betreuter Einjähriger und Zweijähriger



Erläuterung: Die hier berichteten Daten basieren bis 2015 auf der Bundesstatistik und ab 2016 auf den Abrechnungsdaten des Kita-Fachverfahrens Procab der Sozialbehörde.

Quelle: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe III.1, Statistisches Bundesamt; Kita-Fachverfahren Procab (jeweils 1.3.), Sozialbehörde, Referat FS 35; Anteilsberechnung anhand Gesamtzahl der in Hamburg lebenden Kinder nach Bevölkerungsfortschreibung auf Basis des Zensus 2011 (jeweils 31.12)

Die in Abbildung 5.6 nicht dargestellte Betreuungsquote der Kinder unter einem Jahr liegt erheblich unter den Quoten der ein- und zweijährigen Kinder. 2013 beträgt sie 4,0 Prozent. Seither ist sie tendenziell weiter rückläufig. In den Pandemie Jahren 2020 und 2021 sank sie auf unter 2 Prozent (1,6%). 2022 stieg sie dann erstmals wieder an, und zwar auf das Niveau von 2019 (2,0%). Diese Bewegung deutet darauf hin, dass 2020 und 2021 manche Eltern aufgrund der Pandemie darauf verzichtet haben, ihr Kind im ersten Jahr nach der Geburt in die Kindertagesbetreuung zu geben.

Wie fallen die Betreuungsquoten im Krippenbereich in den Stadtteilen aus?

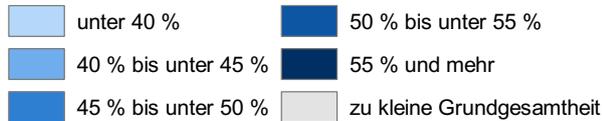
Abb. 5.7

Die Anteile der betreuten Kinder unter drei Jahren an allen Kindern dieser Altersgruppe fallen in den Hamburger Stadtteilen unterschiedlich hoch aus: sie schwanken zwischen 31,7 Prozent (Veddel) und 65,9 Prozent (Kirchwerder). Im März 2022 gibt es 39 Stadtteile, in denen die Betreuungsquote bei 50 Prozent und mehr liegt. Zehn Jahre zuvor gab es noch keinen einzigen Stadtteil mit einem solchen Wert. Nur noch sieben Stadtteile weisen 2022 Betreuungsquoten unter 40 Prozent auf; die meisten von ihnen liegen im Bezirk Mitte (Billstedt, Rothenburgsort, Veddel, Wilhelmsburg), die anderen in den Bezirken Harburg (Hausbruch, Harburg) und Wandsbek (Steilshoop). Ende 2012 gab es noch 50 Stadtteile mit Betreuungsquoten unter 40 Prozent.

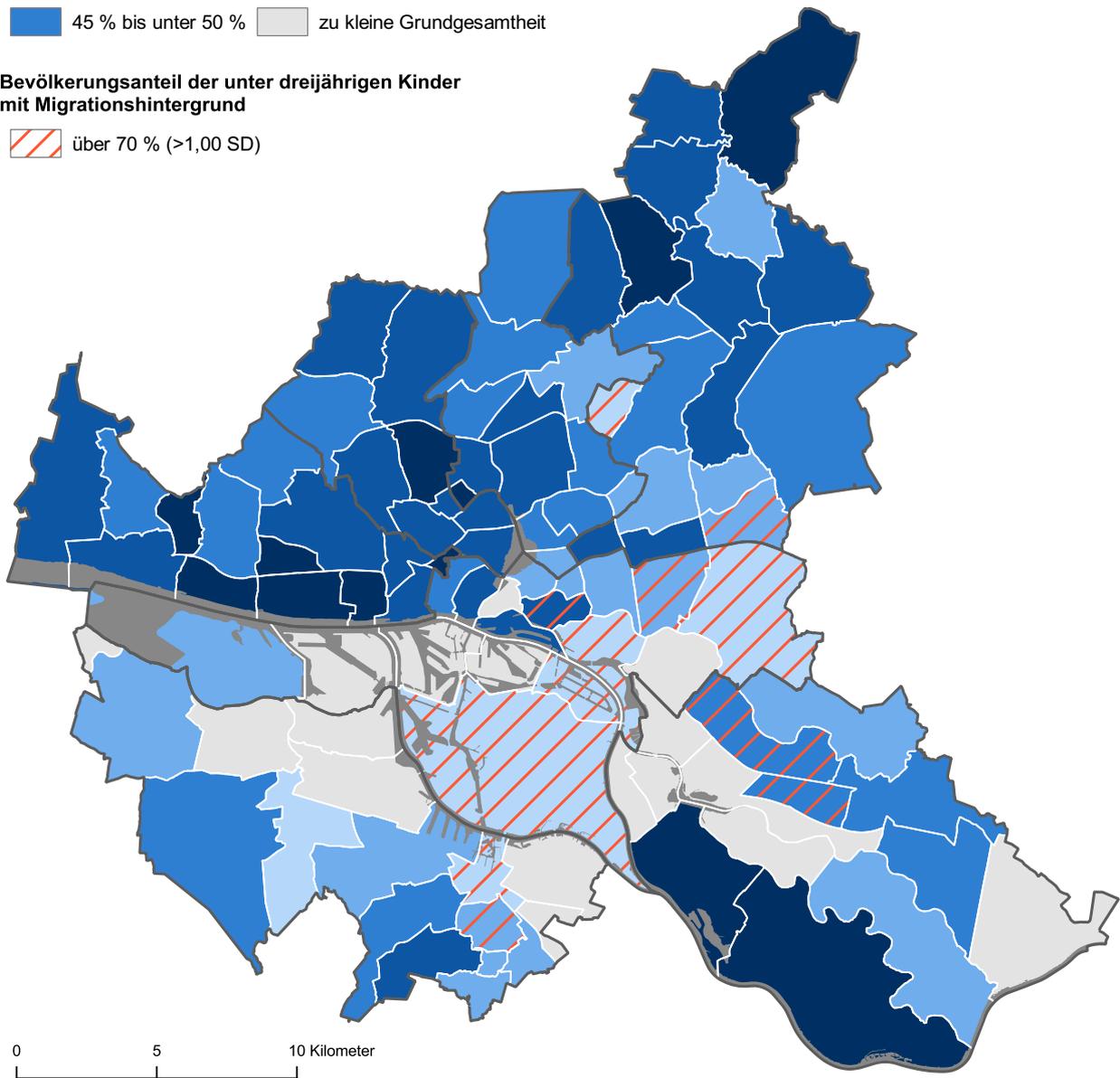
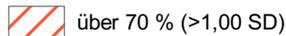
Generell zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Betreuungsquote von Kindern unter drei Jahren und den Bevölkerungsanteilen der Kinder mit Migrationshintergrund. Wo überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund leben,

Abb. 5.7: Anteile betreuter Kinder unter drei Jahren im Dezember 2021

Betreuungsquote der unter dreijährigen Kinder



Bevölkerungsanteil der unter dreijährigen Kinder mit Migrationshintergrund



Angaben zur Betreuungsquote der unter dreijährigen Kinder:
 kleinster Wert: 31,7 %
 größter Wert: 65,9 %
 Durchschnitt: 48,0 %

Erläuterung: SD = Standardabweichung. Diejenigen Stadtteile, in denen die wenigsten Kinder unter drei Jahren leben und in denen zusammen genommen nur rund 1 Prozent aller Hamburger Kinder dieser Altersgruppe leben, bleiben außer Betracht, um Verzerrungen zu vermeiden, die sich durch kleine Fallzahlen ergeben können. Insgesamt werden deshalb für 17 Stadtteile keine Angaben gemacht. Eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags.

Quelle: 1. Für die Betreuungsquoten der unter dreijährigen Kinder: a. Procab (Stand 31.03.2022), BASFI (seit Juni 2020 BAGSFI), Referat FS 35 (interne Daten), b. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2013). Die Bevölkerung in Hamburg nach Alter und Geschlecht am 31. Dezember 2021. Fortschreibung auf der Basis der VZ 1987. Hamburg: Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein.; 2. Für die Bevölkerungsanteile der unter dreijährigen Kinder mit Migrationshintergrund: a. Melderegister (Stand 31.12.2021), ergänzt um Schätzungen mit MigraPro, Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (interne Daten), b. Melderegisterabzüge für Haushaltsgenerierung und Bevölkerung mit Migrationshintergrund (Stand 31.12.2021), Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (interne Daten), eigene Darstellung.

sind die Betreuungsquoten im Krippenbereich vergleichsweise niedrig. In sechs der sieben Stadtteile, in denen die Betreuungsquoten unter 40 Prozent liegen, haben über 70 Prozent der Kinder unter drei Jahren einen Migrationshintergrund. Zwar haben auch in diesen Stadtteilen in den vergangenen zehn Jahren die Anteile der betreuten Kinder unter drei Jahren zum Teil deutlich zugenommen: die Zunahme bewegt sich zwischen 5,8 (Harburg) und 15,5 Prozentpunkten (Wilhelmsburg). Dennoch zeigt sich 2022 in der sozialräumlichen Verteilung der Betreuungsquoten ein ähnliches Muster wie 2012.

Die 2012 erkennbaren stadtteilbezogenen Unterschiede in der Inanspruchnahme von Krippenbetreuungsplätzen beruhten überwiegend darauf, dass ein allgemeiner Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung damals nur für Kinder ab dem vollendeten zweiten Lebensjahr galt. Für jüngere Kinder musste ein berufs- oder ausbildungsbezogener Betreuungsbedarf oder ein dringlicher sozialpädagogischer Förderbedarf nachgewiesen werden. Vor diesem Hintergrund besuchten viele Kinder unter zwei Jahren in Stadtteilen mit einem hohen Anteil von erwerbslosen Eltern bzw. Elternteilen keine Krippe. Dass seit August 2013 alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen allgemeinen Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung haben und seit August 2014 die fünfstündige Betreuung mit Mittagessen von Geburt an kostenfrei ist, hat zu einem deutlichen Anstieg der Betreuungsquoten in sozial belasteten Stadtteilen geführt. Die regionalen Unterschiede in den Betreuungsquoten bestehen dennoch weiter, weil die Quoten stadtweit weiter angestiegen sind und die Inanspruchnahme der Kindertagesbetreuung in sozial belasteten Stadtteilen immer noch geringer ausfällt als in anderen Stadtteilen. Insbesondere Familien mit Migrationshintergrund haben möglicherweise zum Teil eine kulturell geprägte Distanz zur institutionellen Kindertagesbetreuung und melden ihre Kinder daher nicht schon im Krippenalter an. Manchen Familien fehlen auch einfach Informationen zum Kita-Zugang und zu den Antragsverfahren, zum Teil aufgrund von sprachlichen Barrieren. Um hier gezielt zu helfen, gibt es in den Kitas in benachteiligten Stadtteilen Eltern-Kind-Zentren mit niedrigschwelligen Beratungs- und Unterstützungsangeboten. Ein weiterer Unterstützungsansatz sind die Elternlotsenprojekte. Mütter und Väter aus verschiedenen Sprach- und Kulturkreisen werden zu ehrenamtlichen Elternlotsen qualifiziert. Sie sollen wenig integrierte Familien mit Migrationshintergrund gezielt ansprechen, über Kita-Angebote informieren und bei Bedarf zu den Jugendämtern begleiten.

Wie entwickelt sich die Teilhabe von Kindern mit (drohender) Behinderung in Kitas?

Kinder mit Behinderung oder drohender Behinderung, die das dritte Lebensjahr vollendet haben, haben in Hamburg einen Rechtsanspruch auf Frühförderung/Eingliederungshilfe in einer Kindertageseinrichtung. Heilpädagogische und bei Bedarf therapeutische und pflegerische Leistungen werden in den Kita-Alltag integriert. Der Anspruch wird grundsätzlich durch eine Förderung im Umfang von täglich bis zu sechs Stunden an fünf Wochentagen erfüllt, kann aber aus individuellen Gründen auch längere Betreuungszeiten umfassen. Seit August 2006 erhalten auch Kinder mit Behinderung oder drohender Behinderung ab drei Jahren Kita-Gutscheine. Die Gutscheine ersetzen das vorher übliche einrichtungsbezogene Antragsverfahren. Seitdem haben betroffene Familien deutlich bessere Möglichkeiten bei der Wahl eines geeigneten Betreuungsplatzes für ihre Kinder. Im Jahr 2021 besuchten im Jahresdurchschnitt 2.637 noch nicht eingeschulte Kinder mit Behinderung oder drohender Behinderung

eine der rund 400 Kindertageseinrichtungen, die Frühförderung/Eingliederungshilfe anbieten. 2006 waren es lediglich 1.181 Kinder.

Für jüngere Kinder mit (drohender) Behinderung wird der Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung durch eine im Einzelfall gewährte, zusätzliche personelle Ausstattung der Kita umgesetzt. 2021 wurden für 87 Kinder zusätzliche Mittel in Höhe von rund 1,8 Millionen Euro bewilligt. Die heilpädagogische und therapeutische Förderung für diese Kinder erfolgt außerhalb der Kita in Frühförderstellen oder therapeutischen Praxen.

Abb. 5.8 Wie viele Stunden am Tag werden Krippenkinder betreut?

Dieser Abschnitt zu den täglichen Betreuungszeiten im Krippenbereich basiert wie der folgende Abschnitt zu den Betreuungszeiten im Elementarbereich auf Angaben aus den abgeschlossenen Betreuungsverträgen, die keine Rückschlüsse auf den faktisch realisierten zeitlichen Umfang der Betreuung während der Corona-Pandemie zulassen. Dass die gebuchten Betreuungsumfänge zu Zeiten der Corona-Pandemie nicht realisiert werden konnten, steht fest. In welchem Umfang gebuchte und realisierte Betreuungsstunden pro Tag und Woche voneinander abweichen, kann allerdings nicht beziffert werden.

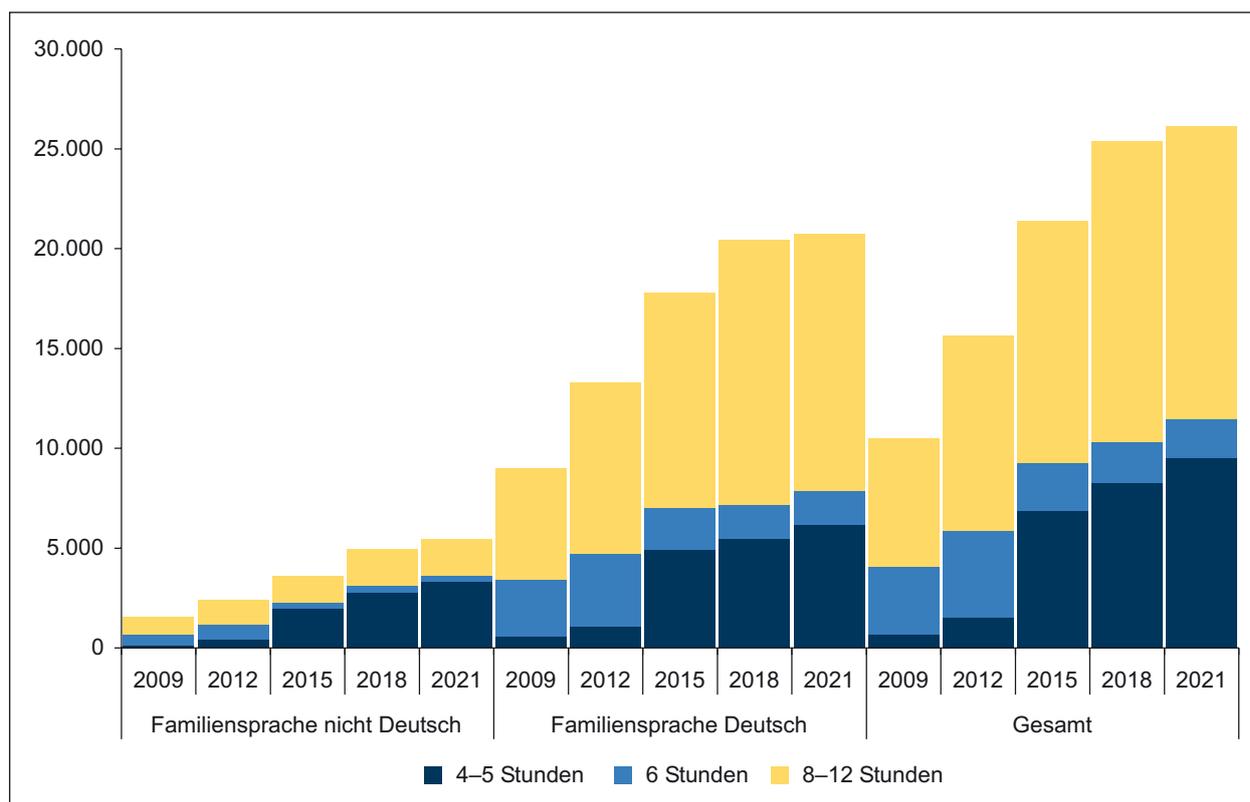
Abbildung 5.8 dokumentiert zunächst den erheblichen Ausbau der Krippenbetreuung zwischen 2009 und 2021. Die Zahl der betreuten Kinder unter drei Jahren im Kita-Gutschein-System ist inzwischen rund zweieinhalb Mal so hoch wie 2009: damals waren 10.520 Kinder in Betreuung, 2021 sind es 26.129 Kinder. Die größten Zuwächse sind bis 2018 zu verzeichnen, danach steigen die Zahlen langsamer an.

Anhand der Betreuungsumfänge, die mit den Kita-Gutscheinen bewilligt werden, lässt sich darstellen, wie lange die Kinder pro Tag eine Kita besuchen können. Im Krippenbereich zeigen sich dabei in der längeren zeitlichen Perspektive deutliche Effekte der erweiterten Rechtsansprüche und der Kostenbefreiung für bis zu fünf Stunden Betreuung am Tag. Die Zahl der Krippenkinder, die bis zu fünf Stunden betreut werden, ist inzwischen rund 13 Mal so hoch wie 2009: damals waren es 684 Kinder, 2021 sind es 9.514 Kinder. Die Nutzung sechsstündiger Kita-Gutscheine ist dafür zurückgegangen (von 3.407 auf 1.947), nicht aber die Nutzung von Gutscheinen, die sich auf acht und mehr Stunden belaufen. 2021 können 14.668 Krippenkinder acht und mehr Stunden Betreuung in Anspruch nehmen. Das sind mehr als doppelt so viele Kinder wie 2009 (6.429).

Fokussiert man die Entwicklung zwischen 2018 und 2021, um die Auswirkungen der Corona-Pandemie sichtbar zu machen, zeigt sich eine leichte Verschiebung hin zur vermehrten Nutzung kürzerer Betreuungszeiten. Unter dem Eindruck von Schließungen und Einschränkungen des Regelbetriebs haben sich offenbar mehr Eltern für die kostenfreie, maximal fünfständige Betreuung entschieden. Familien mit deutscher Familiensprache wählen 2021 etwas seltener Gutscheine über acht und mehr Stunden als 2018 (12.843 gegenüber 13.266). Bei Familien mit nicht deutscher Familiensprache stagnieren die Zahlen.

Von allen Krippenkindern, die 2021 bis zu fünf Stunden betreut werden, haben 35 Prozent eine nicht deutsche Familiensprache. In der Gruppe der acht und mehr Stunden betreuten Kinder liegt der Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache bei 12 Prozent. Legt man den Anteil von Kindern mit nicht deutscher Familiensprache an allen Erstklässlern als ungefähren Maßstab zugrunde (29% im Schuljahr 2021/22), um den Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache an allen

Abb. 5.8: Betreuungszeiten pro Tag im Krippenbereich 2021, 2018, 2015, 2012 und 2009



Erläuterung: Ohne Kinder in stadteigenen Kitas.

Quelle: Kita-Fachverfahren Procab (Jahresdurchschnittswerte), Sozialbehörde, Referat FS 35

Kindern grob abzuschätzen, sind die Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe der bis zu fünf Stunden betreuten Krippenkinder leicht überrepräsentiert und in der Gruppe der acht und mehr Stunden betreuten Kinder deutlich unterrepräsentiert.

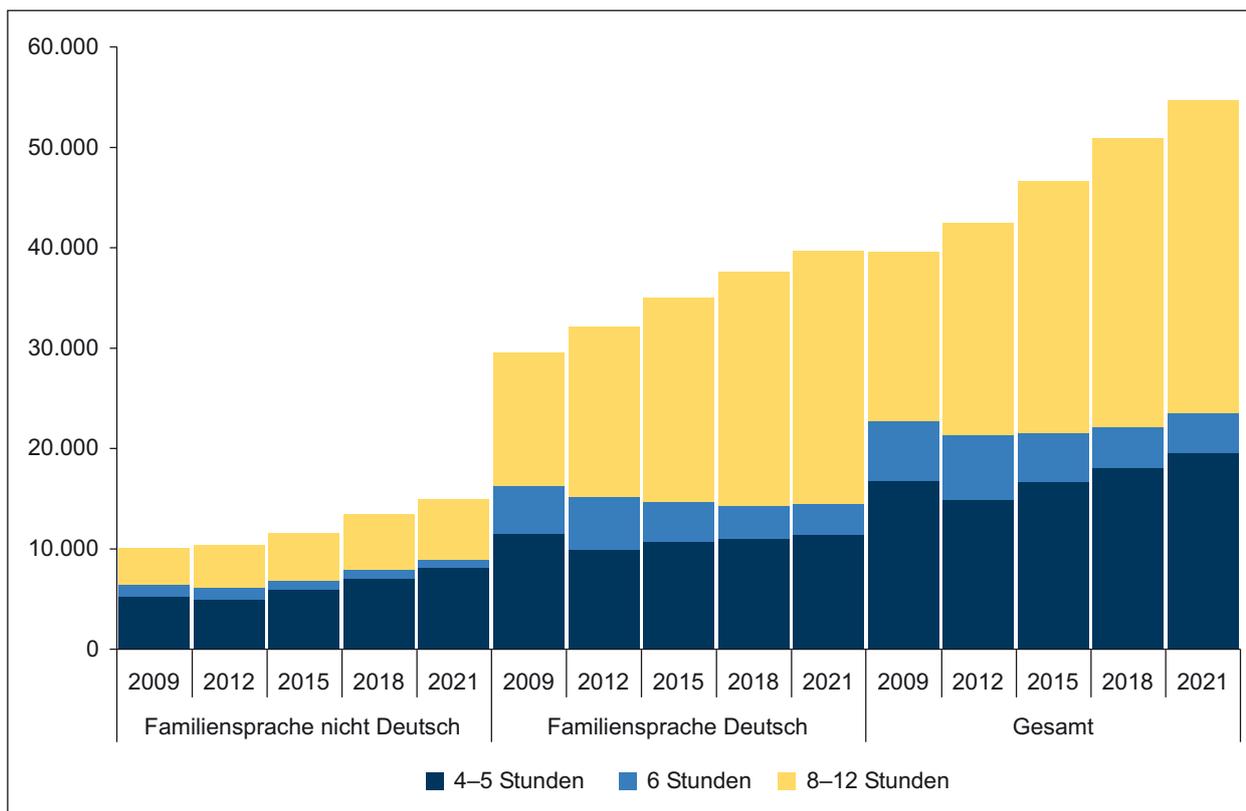
Wie viele Stunden am Tag werden Elementarkinder betreut?

Abb. 5.9

Auch im Elementarbereich belaufen sich im Jahr 2021 die meisten Gutscheine auf acht und mehr Stunden. Hier zeigen sich auch die höchsten Zuwächse: 2009 hatten 16.896 Kinder Gutscheine für acht und mehr Stunden, 2021 sind es 31.153 Kinder. Eine bis zu fünfstündige Betreuung erlauben 19.609 Gutscheine. Ihre Zahl hat sich gegenüber 2009 (16.752) nur leicht erhöht. Allerdings zeigen sich hier unterschiedliche Entwicklungen bei den Kindern mit deutscher Familiensprache und ohne deutsche Familiensprache: Während in der Gruppe der Kinder mit deutscher Familiensprache im Jahr 2021 fast genauso viele Elementarkinder bis zu fünf Stunden betreut werden wie 2009, sind in der Gruppe der Kinder mit einer anderen Familiensprache als Deutsch Zuwächse zu verzeichnen.

Noch deutlicher als im Krippenbereich sind die Kinder mit nicht deutscher Familiensprache bei der bis zu fünfstündigen Betreuung (42 %) gemessen an ihrem grob geschätzten Anteil an allen Kindern ihrer Altersgruppe (29 %) überrepräsentiert.

Abb. 5.9: Betreuungszeiten pro Tag im Elementarbereich 2021, 2018, 2015, 2012 und 2009



Erläuterung: Ohne Kinder in stadteigenen Kitas.

Quelle: Kita-Fachverfahren Procab (Jahresdurchschnittswerte), Sozialbehörde, Referat FS 35

Anders als im Krippenbereich weisen diese Zahlen für die Jahre seit dem Ausbruch der Corona-Pandemie im Elementarbereich keine Auswirkungen auf die Stundenumfänge der gewählten Gutscheine aus.

Wie viele Kinder haben dringlichen sozialpädagogischen Bedarf nach längeren Betreuungszeiten?

Nach § 6 Abs. 3 des Hamburger Kinderbetreuungsgesetzes haben Kinder mit dringlichem sozial bedingtem oder pädagogischem Bedarf einen Anspruch auf Tagesbetreuung in dem zeitlichen Umfang, der notwendig ist, um sie bedarfsgerecht zu fördern. Der Fachanweisung Kindertagesbetreuung zufolge ist von einem solchen Bedarf auszugehen, wenn eines der folgenden Merkmale vorliegt: sehr instabile bis ungesicherte Bindungssituation des Kindes, schwerwiegendes abweichendes Verhalten, erheblich verzögerte allgemeine oder sprachliche Entwicklung, aufgrund besonderer Lebenslagen ist keine sorgeberechtigte Person in der Lage, das Kind angemessen zu versorgen und zu fördern. Im Jahresdurchschnitt 2021 wurden 1.429 Krippenkinder (5,1% aller Krippenkinder bzw. 2,4% aller Kinder unter drei Jahren) und 3.518 Elementarkinder (6,4% aller Elementarkinder bzw. 5,2% aller Kinder ab drei bis unter sechseinhalb Jahren) aufgrund eines solchen Bedarfs in Kitas oder in Kindertagespflege betreut und gefördert. Diese Kinder waren während der gesamten Pandemie zur Notbetreuung zugelassen bzw. von bestehenden Zugangsbeschränkungen ausgenommen.

Trotzdem ist davon auszugehen, dass auch sie nicht durchgängig in vollem Umfang die Einrichtungen besucht haben.

Auch hier zeigt die kleinräumige Analyse die Verschiedenheit der Lebensbedingungen in den Stadtteilen. In manchen Stadtteilen erhalten keine oder nur einzelne Kinder Betreuung auf dieser Rechtsgrundlage. In anderen Stadtteilen leben viele Kinder mit festgestelltem dringlichen sozialpädagogischen Bedarf an Kindertagesbetreuung. In den sieben Stadtteilen, die den Angaben in Abbildung 5.7 zufolge eine vergleichsweise geringere Betreuungsquote im Krippenbereich und einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Kindern unter drei Jahren mit Migrationshintergrund aufweisen, haben im Durchschnitt 16 Prozent aller Elementarkinder – in absoluten Zahlen zusammen 1.106 Kinder – dringlichen sozialpädagogischen Bedarf.

5.3 Entwicklungsauffälligkeiten von Kindern im Einschulungsalter

Wie fallen die Befunde des Vorstellungsverfahrens Viereinhalbjähriger aus?

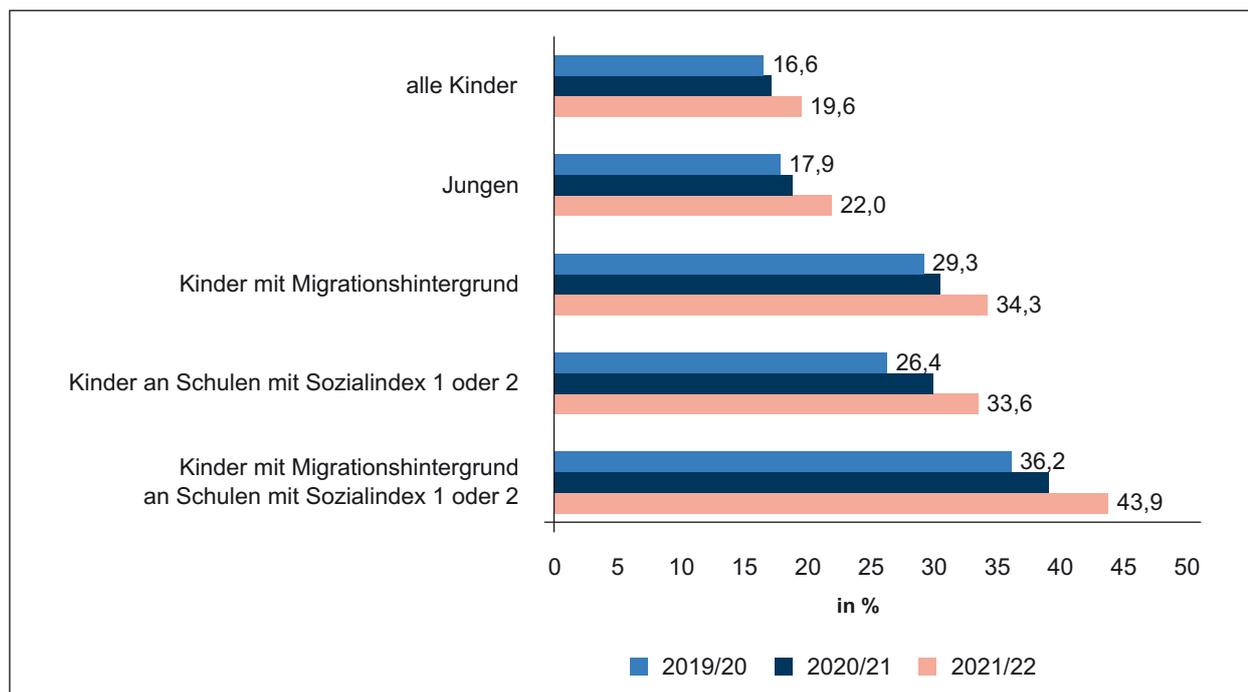
Abb. 5.10,
Abb. 5.11 und
Abb. 5.12

Seit dem Schuljahr 2003/04 wird in Hamburg das Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger durchgeführt. Alle Kinder nehmen eineinhalb Jahre bevor sie schulpflichtig werden verbindlich an diesem Verfahren teil. Es dient dazu, Förder- und Unterstützungsbedarfe bei Kindern zu erkennen, ihre Eltern zu beraten und bei Bedarf gemeinsam entsprechende Maßnahmen zu ergreifen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Sprachentwicklung. Kinder, bei denen ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt wird, werden gemäß § 28a HmbSG vorgezogen schulpflichtig, um sie noch vor der Einschulung in die erste Klasse so fördern zu können, dass sie dem Unterricht von Beginn an mit Gewinn folgen können. Sie müssen im Jahr vor Eintritt in die erste Klasse eine Vorschulklasse besuchen und an additiven Sprachfördermaßnahmen in der Schule teilnehmen. Alternativ können die Kinder auf Antrag der Sorgeberechtigten (weiterhin) eine Kita besuchen und auch von der Teilnahme an den additiven Sprachfördermaßnahmen in der Schule befreit werden, wenn sie mehr als fünf Stunden täglich in die Kita gehen. Neben der sprachlichen werden auch die körperliche, geistige und emotionale Entwicklung des Kindes sowie seine sozialen Kompetenzen eingeschätzt. Das Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger ist auch ein wichtiger Hinweisgeber auf die Auswirkungen, die die Corona-Pandemie und die zu ihrer Bekämpfung ergriffenen Maßnahmen auf die Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter hatten und haben.

Im Schuljahr 2021/22 wurde bei 19,6 Prozent der vorgestellten Kinder ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt. Das sind 2,4 Prozentpunkte mehr als im Schuljahr 2020/21 und 3,0 Prozentpunkte mehr als zum letzten Erhebungszeitpunkt vor Pandemiebeginn im Schuljahr 2019/20. Damit setzt sich in der Zeit der Corona-Pandemie der bereits zuvor feststellbare Anstieg fort: im Schuljahr 2015/16 wiesen lediglich 13,6 Prozent der vorgestellten Kinder ausgeprägten Sprachförderbedarf auf.

In der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund fällt der Anstieg deutlicher aus als in der Gruppe der Kinder ohne Migrationshintergrund: Die Anteile steigen von 29,3 Prozent im Schuljahr 2019/20 auf 34,3 Prozent im Schuljahr 2021/22. Deutliche Veränderungen zu den Vorjahren zeigen sich auch in Abhängigkeit vom Sozialindex der Schulen. So nimmt der ausgeprägte Sprachförderbedarf in Schulen mit hoher sozioökonomischer Belastung von 26,4 Prozent im Schuljahr 2019/20

Abb. 5.10: Ausgeprägte Sprachförderbedarfe



Quelle: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger 2019/20 bis 2021/22, BSB, IfBQ, Referat BQ 21

auf 33,6 Prozent im Schuljahr 2021/22 erheblich zu. In Kombination der Merkmale „mit Migrationshintergrund“ und „niedriger Sozialindex“ zeigen sich noch höhere Anteile an Kindern mit ausgeprägtem Förderbedarf (2019/20 sind es 36,2 Prozent, 2021/22 43,9 Prozent). Nach wie vor groß ist auch die regionale Streuung der ausgeprägten Sprachförderbedarfe, die zwischen 5,2 Prozent (Eppendorf/Winterhude) und 35,5 Prozent (Billstedt/Horn) aller Kinder einer Schulregion betreffen. Neben den miteinander verwobenen migrationsbedingten und sozialen Faktoren, die sich auch regional auswirken, zeigen sich differentielle Entwicklungen nach Geschlecht. Während bei den Mädchen der Anteil mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf zwischen den Schuljahren 2019/20 und 2021/22 um 1,9 Prozentpunkte auf 16,6 Prozent angestiegen ist, ist bei den Jungen im selben Zeitraum ein Anstieg um 4,1 Prozentpunkte auf 22,0 Prozent zu verzeichnen. Auch in allen anderen untersuchten Kompetenzbereichen steigen die Förderbedarfe seit Beginn der Pandemie an. Auch hier sind besonders häufig Kinder aus sozial schwächeren Wohngebieten mit Migrationshintergrund betroffen, insbesondere Jungen. Über alle Kompetenzbereiche hinweg – die Sprachentwicklung eingeschlossen – hat jeder vierte Junge in mindestens einem Kompetenzbereich Förderbedarf. Bei Mädchen liegt der entsprechende Wert bei 18,3 Prozent.

Erwartungsgemäß besteht ein Zusammenhang zwischen dem Sprachförderbedarf eines Kindes und der Sprache, die in der Familie des Kindes gesprochen wird. Von allen Kindern, die in Familien aufwachsen, in denen nur Deutsch gesprochen wird, haben im Schuljahr 2021/22 lediglich 3,1 Prozent einen ausgeprägten Sprachförderbedarf. Von allen Kindern, die zu Hause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen, verfügen knapp drei Viertel (72,3 %) nicht über die Fähigkeiten im Deutschen, die sie brauchen, um von Anfang an erfolgreich am Unterricht der Grundschule teilnehmen zu können.

Auf die Vorschulklassen und Grundschulen kommt damit wie auf die Kitas in hohem Ausmaß die Aufgabe zu, Kindern mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf alltags-

Abb. 5.11: Ausgeprägte Sprachförderbedarfe nach Familiensprache

Familiensprache	2021/22		2020/21		2019/20	
	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
nur Deutsch	268	3,1	239	2,7	225	2,7
überwiegend Deutsch	845	18,1	784	16,7	703	16,2
überwiegend andere Sprache	1.293	56,4	1.095	50,5	1.047	49,8
nur andere Sprache	812	72,3	690	67,7	595	68,5
Gesamt	3.218	19,6	2.808	17,2	2.570	16,6

Erläuterung: In diese Auswertung werden nur die Daten derjenigen Kinder einbezogen, für die Angaben zum Sprachförderbedarf und zur Familiensprache vorliegen.

Quelle: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger 2019/20 bis 2021/22, BSB, IfBQ, Referat BQ 21

Abb. 5.12: Ausgeprägte Sprachförderbedarfe nach Familiensprache und Dauer des Kita-Besuchs

Familiensprache	Kita-Besuch	Kinder mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf		
		2021/22 in %	2020/21 in %	2019/20 in %
Familiensprache nur Deutsch	kürzer als 1 Jahr	8,1	4,0	4,4
	1 bis 2 Jahre	4,2	4,2	4,9
	2 bis 3 Jahre	3,6	3,3	3,0
	länger als 3 Jahre	2,1	1,9	1,7
	Gesamt	2,9	2,6	2,5
Familiensprache überwiegend Deutsch	kürzer als 1 Jahr	28,3	24,7	26,8
	1 bis 2 Jahre	27,2	26,4	23,2
	2 bis 3 Jahre	20,2	18,3	19,1
	länger als 3 Jahre	10,4	8,8	9,0
	Gesamt	17,5	16,0	15,8
Familiensprache überwiegend andere Sprache	kürzer als 1 Jahr	71,9	68,4	65,2
	1 bis 2 Jahre	64,0	56,1	56,4
	2 bis 3 Jahre	51,0	46,3	50,8
	länger als 3 Jahre	40,9	34,1	28,8
	Gesamt	54,1	48,2	47,9
Familiensprache nur andere Sprache	kürzer als 1 Jahr	87,9	83,3	88,9
	1 bis 2 Jahre	73,5	68,8	77,8
	2 bis 3 Jahre	67,6	61,8	60,1
	länger als 3 Jahre	48,8	42,6	36,8
	Gesamt	69,4	64,0	65,6

Erläuterung: In diese Auswertung werden nur die Daten derjenigen Kinder einbezogen, für die Angaben zum Sprachförderbedarf, zur Familiensprache und zur Dauer des Kita-Besuchs vorliegen.

Quelle: Vorstellungsverfahren Viereinhalbjähriger 2019/20 bis 2021/22, BSB, IfBQ, Referat BQ 21

sprachliche Fähigkeiten im Deutschen zu vermitteln. Aus der Erhebung im Schuljahr 2021/22 werden insgesamt bis zu 713 Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf mehr in die Vorschulklassen einmünden als im Schuljahr 2019/20. Die Fallzahlen sind damit in den Corona-Jahren insgesamt um ein Viertel angestiegen.

Zwischen der Dauer des Kita-Besuchs und den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder besteht ein positiver Zusammenhang: Je länger der Kita-Besuch, umso seltener der ausgeprägte Sprachförderbedarf. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch bei der Erhebung gut anderthalb Jahre nach Beginn der Pandemie durchgängig bei allen ein- und mehrsprachigen Kindern. Trotz der zeitweiligen Schließungen und Zugangsbeschränkungen – die sich in den hier berichteten vertraglichen Kita-Besuchsjahren faktisch ereignet haben – erweist sich der Kita-Besuch also immer noch als maßgeblicher Faktor, um Sprachförderbedarfe der Kinder gar nicht erst entstehen zu lassen bzw. vor Beginn der Viereinhalbjährigen-Untersuchung zu beheben. Allerdings steigen bei den mehrsprachigen Kindern die Sprachförderbedarfe insbesondere bei den Kindern mit längerem Kita-Besuch im Vergleich zu den Vorjahren im Zusammenhang mit der Pandemie sichtlich an.

In der Gruppe der Kinder, die zu Hause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen, weisen 87,9 Prozent der Kinder, die kürzer als ein Jahr in einer Kindertageseinrichtung waren, einen ausgeprägten Sprachförderbedarf auf. Mit jedem Jahr, das die Kinder länger in der Kita verbringen, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass bei der Viereinhalbjährigen-Untersuchung ein ausgeprägter Sprachförderbedarf vorliegt. Von allen Kindern, die zu Hause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen und länger als drei Jahre eine Kindertageseinrichtung besucht haben, haben noch 48,8 Prozent ausgeprägten Sprachförderbedarf.

Abb. 5.13,
Abb. 5.14
und Abb. 5.15

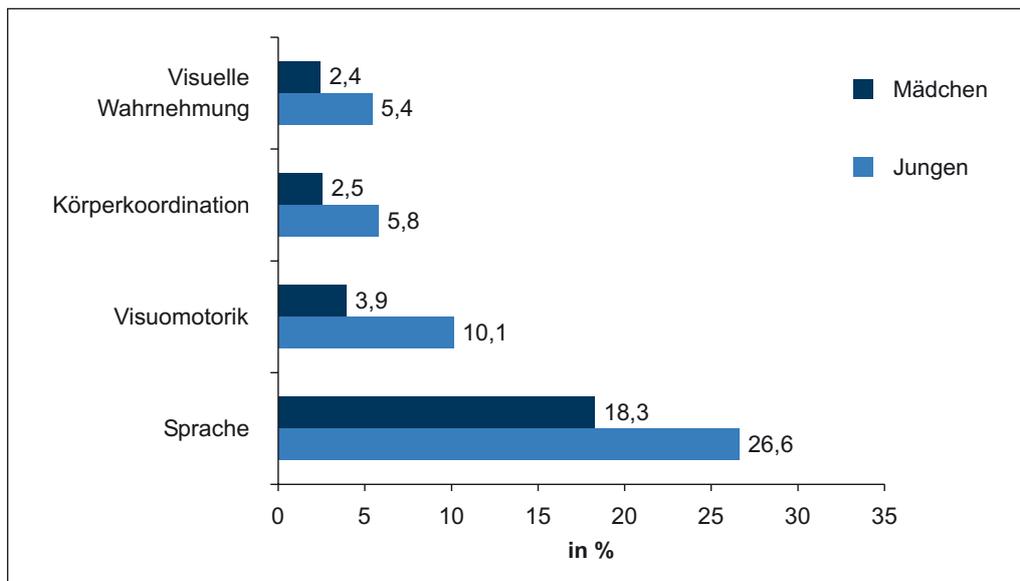
Wie fallen die Befunde der schulärztlichen Schuleingangsuntersuchung aus?

In Hamburg gibt es gesetzlich geregelte Schuleingangsuntersuchungen, die von Schülertinnen und Schülern der Hamburger Bezirksämter durchgeführt und dokumentiert werden. Ziel der Untersuchungen ist es, gesundheitliche Probleme und Entwicklungsauffälligkeiten, die eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht gefährden können, rechtzeitig zu erkennen. Anschließend werden für die betroffenen Kinder geeignete gesundheits- und entwicklungsförderliche Maßnahmen empfohlen oder eingeleitet.

Im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung kommt unter anderem das Sozialpädiatrische Entwicklungsscreening (SOPESS) zum Einsatz. Es untersucht die vier Testbereiche Visuelle Wahrnehmung, Körperkoordination, Visuomotorik und Sprache. Unter Visuomotorik werden die Fähigkeiten zur Koordination von Wahrnehmung und Bewegung verstanden.

Nach den Untersuchungsergebnissen aus dem Schuljahr 2021/22 zeigt ein Viertel aller Kinder in mindestens einem Entwicklungsbereich Auffälligkeiten. Im Schuljahr 2016/17 lag der Anteil noch bei einem Fünftel aller Kinder, im Schuljahr 2018/19 bei 22,6 Prozent. Die wenigsten Auffälligkeiten zeigen sich in den Entwicklungsbereichen Visuelle Wahrnehmung (3,9 %) und Körperkoordination (4,2 %). 7,0 Prozent aller Kinder zeigen Auffälligkeiten im Bereich Visuomotorik. Mit Abstand am häufigsten treten Entwicklungsauffälligkeiten im Bereich Sprache (22,3 %) auf. Im Schuljahr 2016/17 lag dieser Anteil noch deutlich niedriger bei 17,6 Prozent; bis zum Schuljahr 2018/19 war der Anteil dann auf 19,7 Prozent angestiegen. Dass die Anteile an Kin-

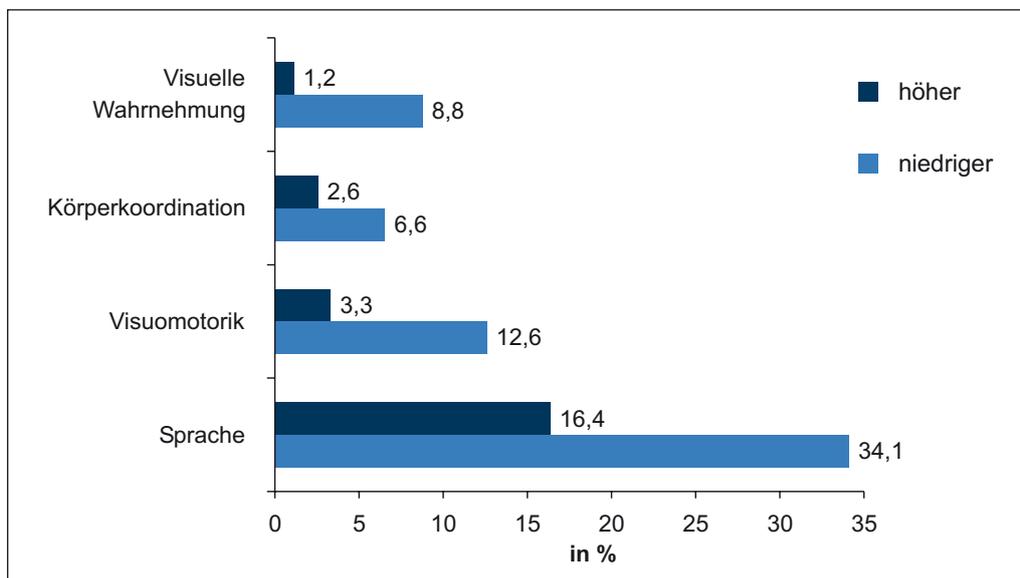
Abb. 5.13: Entwicklungsauffälligkeiten nach Geschlecht



Erläuterung: Daten zu Entwicklungsauffälligkeiten liegen auf der Grundlage der Dokumentation der schulärztlichen Einschulungsuntersuchungen nach § 34 Abs. 5 des Hamburger Schulgesetzes vor.

Quelle: Schulärztliche Untersuchungsdaten der Schulanfänger 2022, Sozialbehörde, G213

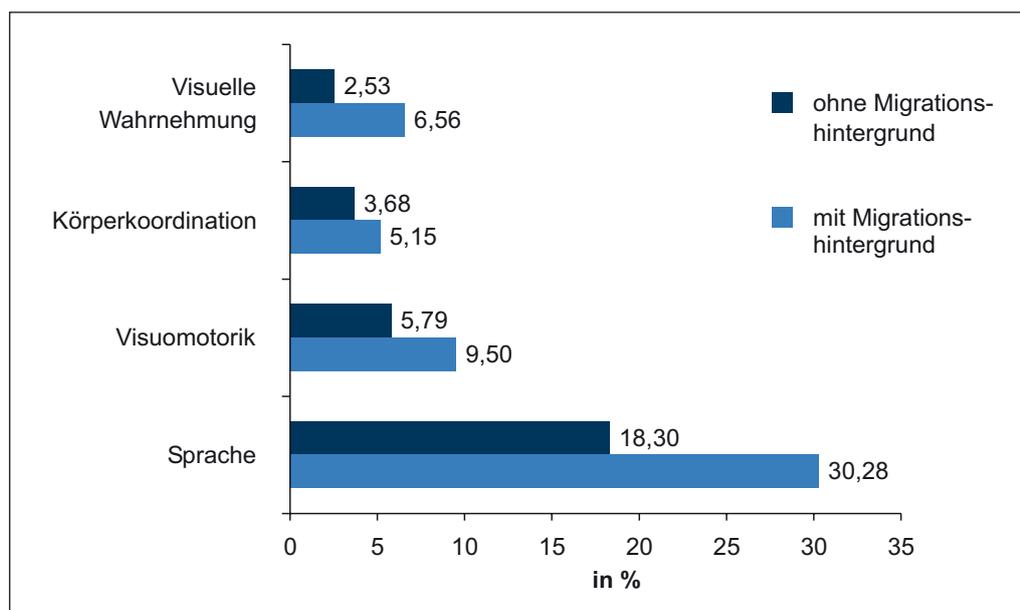
Abb. 5.14: Entwicklungsauffälligkeiten nach beruflichem Status der Eltern



Erläuterung: Daten zu Entwicklungsauffälligkeiten liegen auf der Grundlage der Dokumentation der schulärztlichen Einschulungsuntersuchungen nach § 34 Abs.5 des Hamburger Schulgesetzes vor. Aus den Angaben zum Beruf des Vaters und zum Beruf der Mutter wurde ein Index zum beruflichen Status des Elternhauses gebildet. Die 25 Prozent der Kinder mit den geringsten Werten werden als Kinder mit niedrigerem Status, die 25 Prozent der Kinder mit den höchsten Werten als Kinder mit höherem Status gewertet. Die anderen 50 Prozent aller Kinder gelten als Kinder mit mittlerem sozialem Status.

Quelle: Schulärztliche Untersuchungsdaten der Schulanfänger 2022, Sozialbehörde, G213

Abb. 5.15: Entwicklungsauffälligkeiten nach Migrationshintergrund



Erläuterung: Daten zu Entwicklungsauffälligkeiten liegen auf der Grundlage der Dokumentation der schulärztlichen Einschulungsuntersuchungen nach § 34 Abs. 5 des Hamburger Schulgesetzes vor.

Quelle: Schulärztliche Untersuchungsdaten der Schulanfänger 2022, Sozialbehörde, G213

den mit Entwicklungsauffälligkeiten tendenziell steigen und dass immer mehr Kinder Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung zeigen, ist demnach eine Entwicklung, die schon vor Beginn der Corona-Pandemie eingesetzt hat.

Jungen zeigen deutlich häufiger Entwicklungsauffälligkeiten als Mädchen. Außerdem sind Kinder aus Elternhäusern mit niedrigerem beruflichem Status und Kinder mit Migrationshintergrund häufiger von Entwicklungsauffälligkeiten betroffen. Jedes dritte Kind, dessen Eltern einen niedrigeren beruflichen Status haben, zeigt Entwicklungsauffälligkeiten im Bereich Sprache. Von allen Kindern mit Migrationshintergrund zeigen 30,3 Prozent und von allen Jungen 26,6 Prozent sprachliche Entwicklungsauffälligkeiten. Aber auch 16,4 Prozent aller Kinder, deren Eltern einen höheren beruflichen Status haben, 18,3 Prozent aller Kinder ohne Migrationshintergrund und 18,3 Prozent aller Mädchen werden in Bezug auf die sprachliche Entwicklung als auffällig eingestuft. Diese sind allerdings nicht durchgehend als klinische Auffälligkeiten aufzufassen, sondern können einen Hinweis auf die Notwendigkeit weitergehender ärztlicher Diagnostik und/oder engerer pädagogischer Begleitung geben.

Verwendete Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter Bildung in Deutschland 2022 — Bildungsbericht – DE [23.01.2023].
- Bertelsmann Stiftung (2022). Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Verfügbar unter <https://www.laendermonitor.de/de/startseite/> [29.12.2022].
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2018). Landesrahmenvertrag Kinderbetreuung in Tageseinrichtungen. Verfügbar unter

<https://www.hamburg.de/contentblob/1830150/b8337d215892d2861e954709450630ca/data/landesrahmenvertrag-neu.pdf> [29.12.2022].

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2022). Das Verfahren zur Vorstellung Viereinhalbjähriger. Ergebnisse Schuljahr 2021/22. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/16813224/ea5839c0f823a17b29146b89e88f1dea/data/pdf-bericht-viereinhalbjaehrigenvorstellung-schuljahr-2021-2022.pdf> [20.03.2023].

Statistisches Bundesamt (2022). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2022. Verfügbar unter [Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2022 \(Letzte Ausgabe – berichtsweise eingestellt\) – Statistisches Bundesamt \(destatis.de\)](https://www.destatis.de/DE/Presseportal/Neuerscheinungen/Kinder-und-Jugendhilfe/Tabellen/01032022/01032022.html) [29.12.2022].

6. Schulische Bildung

Die allgemeinbildenden Schulen, um die es in diesem Kapitel geht, haben die Aufgabe, allen Kindern und Jugendlichen eine mindestens grundlegende allgemeine Bildung zu vermitteln und sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten darüber hinaus zu fördern und zu fördern. So sollen sie allen Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Person und zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe eröffnen.

Das vorliegende Kapitel gibt zunächst einen groben Überblick über die Schulen und die Schülerschaft Hamburgs, bevor es in Abschnitt 6.3 näher auf die ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen eingeht. Die daran anschließenden Abschnitte widmen sich unterschiedlichen Förderwegen, und zwar der sonderpädagogischen Förderung, der Sprachförderung und der Lernförderung. Zuletzt wird näher auf das Mentoringprogramm „Anschluss“ eingegangen, das aufgelegt wurde, um Kinder zu fördern, die am Ende der Grundschulzeit pandemiebedingt Leistungs- und Motivationschwierigkeiten aufweisen.

Liest man das Kapitel in engem Zusammenhang mit weiteren Kapiteln des Bildungsberichts, die Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern (Kapitel 7) sowie Ergebnisse von Bildungsprozessen in Form von erworbenen Kompetenzen (Kapitel 10) und Schulabschlüssen (Kapitel 11) beleuchten, ergibt sich zusammengenommen ein Bild von Verlauf und Ergebnissen des allgemeinbildenden Schulbesuchs.

6.1 Schulen im Überblick

Wie viele Schulen gibt es?

Abb. 6.1

Hamburg hat im Schuljahr 2022/23 insgesamt 414 allgemeinbildende Schulen. Davon sind 342 staatliche Schulen. Es gibt insgesamt 224 Grundschulen, 85 Stadtteilschulen, 74 Gymnasien und 31 Sonderschulen. Von den derzeit 26 staatlichen Sonderschulen sind 13 spezielle Sonderschulen und 13 Regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ).

Insbesondere die Zahl der staatlichen Grundschulen ist zwischen 2013/14 und 2022/23 aufgrund von Neugründungen angestiegen. Insgesamt gab es in diesem Zeitraum sieben Neugründungen. Da im Zuge von Zusammenlegungen zwei Grundschulen inzwischen jeweils als Grundschulabteilung einer Stadtteilschule geführt werden und eine Grundschule in zwei neue Grundschulen unterteilt worden ist, ist die Anzahl der eigenständigen staatlichen Grundschulen seit 2013/14 insgesamt nur um vier Schulen angestiegen.

Von den 59 staatlichen Stadtteilschulen verfügen aktuell 15 über eine Grundschulabteilung. Mit der Gründung des Campus HafenCity zum Schuljahr 2021/22 gibt es nun drei Campusschulen unter den staatlichen Stadtteilschulen. Campusschulen sind Stadtteilschulen, die neben dem neunjährigen Bildungsgang zum Abitur auch den achtjährigen Weg anbieten. Bislang hatten nur die Stadtteilschulen Gyula-Trebitsch und Heinrich-Hertz dieses Angebot. Im Vergleich zum Schuljahr 2013/14 hat es im staatlichen Bereich keine Veränderung hinsichtlich der Anzahl der Stadtteilschulen gegeben. Bei den privaten Stadtteilschulen hat sich die Anzahl um eine Schule reduziert, da es mehr Schulschließungen und Schulzusammenlegungen als Neugründungen gegeben hat.

Drei weitere staatliche Neugründungen hat es in den letzten zehn Jahren bei den Gymnasien gegeben. Bei einem der drei Gymnasien handelt es sich um das ehemalige private Lycée Français de Hambourg ‚Antoine de St. Exupéry‘, das seit dem Schuljahr 2020/21 unter dem Namen Deutsch-Französisches Gymnasium als staatliche Schule geführt wird.

Bis zum Schuljahr 2030/31 sieht der Schulentwicklungsplan 35 weitere Schulneugründungen vor: 15 Grundschulen, elf Stadtteilschulen, sechs Gymnasien und drei weiterführende Schulen, bei denen die Schulform noch nicht feststeht. Von den Stadtteilschulen werden fünf oder sechs als Campusschulen eingerichtet.

Um der steigenden Schülerzahl gerecht zu werden, sind im Schulentwicklungsplan von 2019 neben den Schulneugründungen auch bauliche Erweiterungen von 118 bestehenden Schulen festgelegt worden. Darunter sind 76 Grundschulen, 24 Stadtteilschulen und 18 Gymnasien. Insgesamt betrachtet bedeuten die Planungen, dass zwischen 2019 und 2030 in jeder zweiten Schule Bauarbeiten stattfinden. Das Ausmaß der Bauarbeiten reicht von der bloßen Erweiterung einer Mensa über den Bau zusätzlicher Klassenräume bis hin zum Bau neuer Schulgebäude. Dabei begannen die Ausbau- und Baumaßnahmen, aufgrund der aufwachsenden Schülerzahlen, bei den Grundschulen früher als bei den weiterführenden Schulen. Dies wird auch bei der Betrachtung der jüngsten Neugründungen deutlich.

Auch bei den Schulen der Erwachsenenbildung gibt es eine Veränderung, die hier erwähnt sein soll, obwohl die Schülerschaft der Schulen der Erwachsenenbildung in diesem Kapitel außer Betracht bleibt. Seit Februar 2023 bilden das ehemalige Hansa-Kolleg sowie die Abendschulen St. Georg und Vor dem Holstentor zusammen den Campus Zweiter Bildungsweg.

Abb. 6.1: Schulen in Hamburg

Rechtsstatus	Schulform	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
staatlich	Grundschule	190	190	190	191	191	191	192	191	194	194
	Stadtteilschule	59	59	58	58	58	58	58	58	59	59
	Gymnasium	60	60	60	61	61	61	61	62	63	63
	Sonderschule	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	insgesamt	335	335	334	336	336	336	336	337	337	342
privat	Grundschule	30	31	31	30	31	31	31	32	30	30
	Stadtteilschule	27	27	27	27	26	27	27	26	26	26
	Gymnasium	11	11	11	11	11	12	12	11	11	11
	Sonderschule	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	insgesamt	73	74	74	73	73	75	75	74	72	72
Gesamt		408	409	408	409	409	411	412	411	414	414

Erläuterung: Nur eigenständige Grundschulen, ohne Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen. Ohne Erwachsenenbildung.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2013 bis 2022, BSB

Wo liegen die neu gegründeten Schulen?

Abb. 6.2

Von den 44 im Schulentwicklungsplan beschlossenen Neugründungen sind bisher neun umgesetzt worden. Vier der neun Schulen liegen im Stadtzentrum, zwei in Harburg und drei weitere in Ohlsdorf und Bramfeld. Insgesamt verteilen sich die erfolgten und geplanten Neugründungen breit über Hamburg. Die meisten Schulgründungen finden in Hamburg-Mitte (7), Bergedorf (7) und Harburg (7) statt. In Altona und Eimsbüttel werden bis 2030 jeweils sechs Schulgründungen abgeschlossen sein, davon sind in Eimsbüttel bereits zwei Gründungen erfolgt. Fünf neue Schulen sind für Hamburg-Nord und sechs für Wandsbek vorgesehen. Hier stehen jeweils noch vier Neugründungen aus.

Abb. 6.2: Staatliche Neugründungen und geplante Schulen

Standorte erfolgter und geplanter Neugründungen staatlicher Schulen

- ● Grundschule (geplant / gegründet)
- ● Stadteilschule (geplant / gegründet)
- ⬡ ⬢ Campus-Stadteilschule (geplant / gegründet)
- ● Gymnasium (geplant / gegründet)
- ● weiterführende Schule (Schulform noch nicht festgelegt)
- ⋯ * Standort noch nicht festgelegt

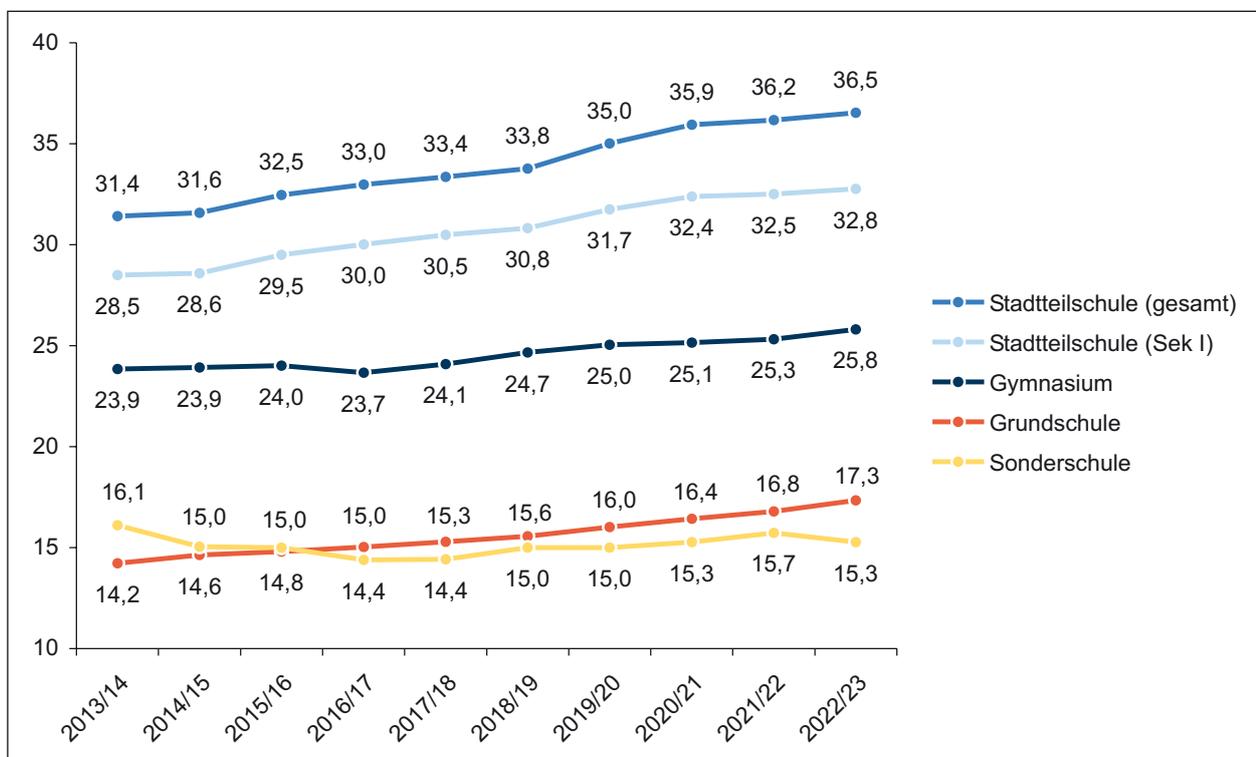


Quelle: Schulentwicklungsplan 2019, Schuljahresstatistik 2022, BSB

Abb. 6.3 Wie groß sind die Schulen?

Aufgrund der steigenden Schülerzahlen haben sich die staatlichen Hamburger Schulen in den letzten zehn Jahren sichtbar vergrößert. Dies zeigt sich an der Zunahme der durchschnittlichen Anzahl an Vorschulklassen und Regelklassen in der Primarstufe und der Sekundarstufe I, die hier als Maßstab für die Größe von Schulen herangezogen wird. Am ausgeprägtesten ist die Vergrößerung in den Stadtteilschulen, die 2022/23 im Durchschnitt 5,1 Klassen mehr anbieten als noch im Schuljahr 2013/14. Im Durchschnitt haben Stadtteilschulen mit 36,5 Klassen im Schuljahr 2022/23 die meisten Klassen. Werden die Grundschulabteilungen außer Betracht gelassen, sind es im Durchschnitt 32,8 Klassen und damit sieben Klassen mehr als an Gymnasien. An den Grundschulen und Gymnasien ist die durchschnittliche Anzahl im selben Zeitraum um rund drei bzw. zwei Klassen angestiegen. Lediglich die Sonderschulen, die mehrere Jahre in Folge sinkende Schülerzahlen zu verzeichnen hatten, haben aktuell eine kleinere durchschnittliche Klassenanzahl als vor zehn Jahren. Betrachtet man die Zügigkeit je Klassenstufe, hat eine eigenständige Grundschule im Mittel 2,5 Vorschulklassen und 3,7 Klassen je Klassenstufe 1 bis 4. Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen sind mit 1,9 Vorschulklassen und 3,2 Klassen je Klassenstufen 1 bis 4 etwas kleiner. Im weiterführenden Bereich bieten die Stadtteilschulen im Durchschnitt mit 5,5 Regelklassen die meisten Klassen je Klassenstufe an. An Gymnasien werden im Schnitt 4,3 Klassen je Klassenstufe beschult.

Abb. 6.3: Durchschnittliche Klassenanzahl an staatlichen Schulen



Erläuterung: Grundschulen ohne Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen. Stadtteilschulen einschließlich Grundschulabteilungen. Ohne Internationale Vorbereitungsklassen und Basisklassen. Ohne Erwachsenenbildung. Ohne Klassen der Berufsvorbereitungsschule an Sonderschulen. Nur Vorschulklassen und Regelklassen der Klassenstufen 1 bis 10.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2013 bis 2022, BSB

Neben Vorschulklassen und Regelklassen führen die Schulen auch Basisklassen und Internationale Vorbereitungsklassen, um neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen den Eintritt in das deutsche Schulsystem zu erleichtern. Das bedeutet in Zahlen, dass Grundschulen im Schuljahr 2022/23 weitere 84, Stadtteilschulen weitere 114, Gymnasien weitere 83 und Sonderschulen weitere neun Klassen führen. Insbesondere an Stadtteilschulen erhöht sich damit die durchschnittliche Klassenanzahl pro Schule um rund zwei Klassen. An Gymnasien, Grundschulen und Sonderschulen kommt im Durchschnitt eine Klasse hinzu.

6.2 Schülerschaft im Überblick

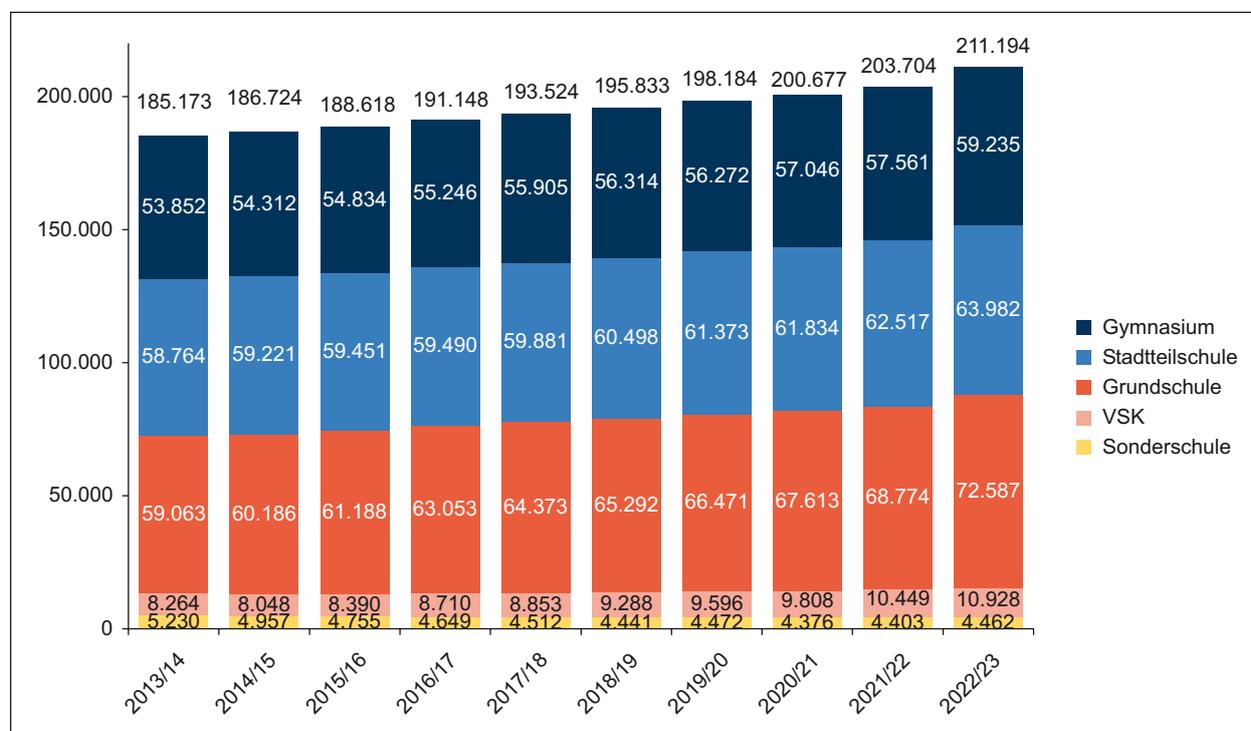
Wie viele Schülerinnen und Schüler gibt es?

Abb. 6.4

Im Schuljahr 2022/23 besuchen 211.194 Schülerinnen und Schüler allgemeinbildende Schulen in Hamburg, das sind ca. 26.000 mehr als noch vor zehn Jahren. Seit 2013/14 ist ein kontinuierlicher Anstieg der Schülerzahlen zu verzeichnen. Gründe dafür sind das Bevölkerungswachstum sowie der Trend zu höheren Schulabschlüssen und damit zu längeren Schulbesuchszeiten.

Abgesehen von der Sonderschule haben seit 2013/14 alle Schulformen nahezu durchgängig wachsende Schülerzahlen zu verzeichnen. Dass die Sonderschule hier eine Ausnahme darstellt, hängt damit zusammen, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. ihre Eltern seit Einführung der Inklusion

Abb. 6.4: Schülerinnen und Schüler



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Vorschulklasse einschließlich der Vorschulklassen an Stadtteilschulen und Sonderschulen. Grundschule einschließlich der sechsjährigen Grundschulen und der Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen. Ohne Erwachsenenbildung. Ohne berufliche Bildungsgänge an Sonderschulen.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2013 bis 2022, BSB

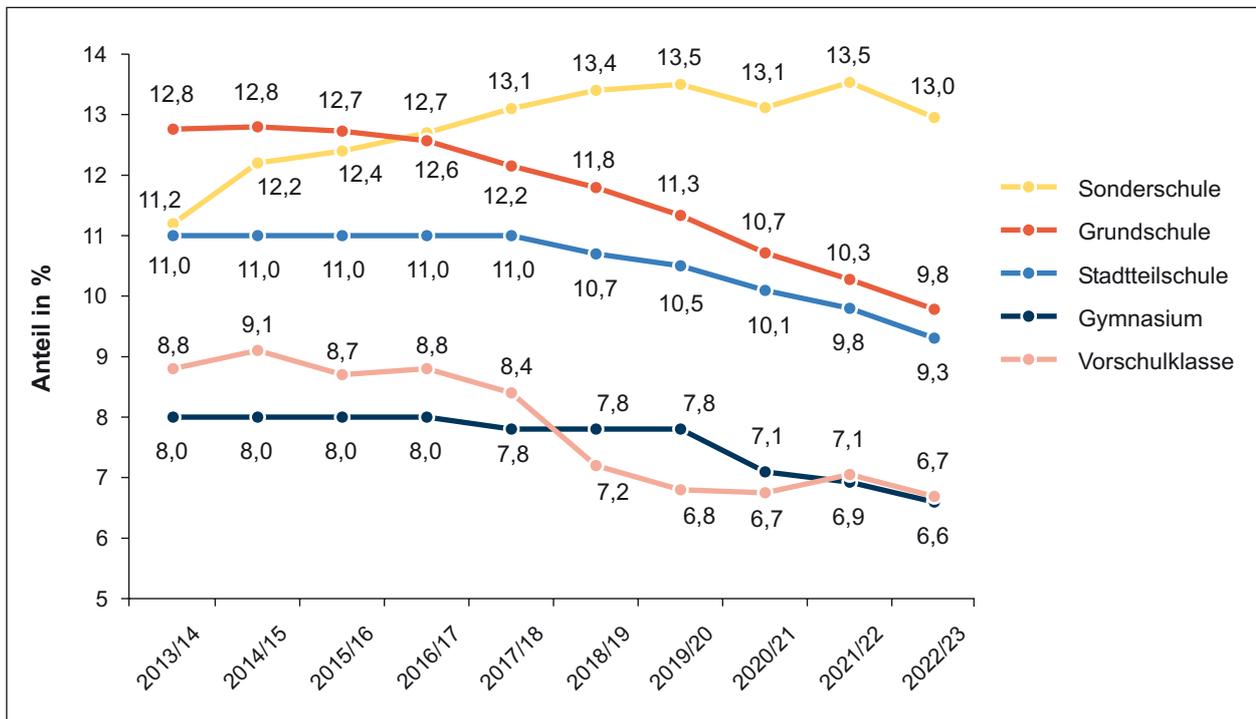
zum Schuljahr 2010/11 das Recht haben, zwischen einer allgemeinen Schule und einer Sonderschule zu wählen. Absolut betrachtet ist die Zunahme bei den Grundschulen mit ca. 13.500 Schülerinnen und Schülern am höchsten. Auf relativer Ebene ist der Zuwachs bei den Vorschulklassen mit ca. 32 Prozent am stärksten ausgefallen.

Abb. 6.5 Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen private Schulen?

Private Schulen werden derzeit von 18.269 Schülerinnen und Schülern besucht. Ihr Anteil an der gesamten Schülerschaft liegt im Schuljahr 2022/23 bei 8,7 Prozent, niedriger als je zuvor im hier betrachteten Zeitraum. Durch die Schließung zweier Schulen sowie die noch bevorstehende Schließung von vier weiteren Schulen in der Schulträgerschaft des Erzbistums Hamburg und den zum Teil bereits erfolgten Aufnahmestopp ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler an privaten Schulen gesunken.

Der geringste Anteil an Privatschülerinnen und -schülern findet sich an Gymnasien, gefolgt von den Vorschulklassen. Die höchste Quote an Privatschülerinnen und -schülern weisen die Sonderschulen auf. Nur hier zeigt sich über die letzten zehn Jahre eine steigende Tendenz, während die Quoten an allen anderen Schulformen tendenziell sinken. Insbesondere in der Grundschule gehen die Quoten seit einigen Jahren deutlich zurück.

Abb. 6.5: Privatschulbesuch



Erläuterung: Vorschulklasse einschließlich der Vorschulklassen an Stadtteilschulen und Sonderschulen. Grundschule einschließlich der sechsjährigen Grundschulen und der Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen. Ohne Erwachsenenbildung. Ohne berufliche Bildungsgänge an Sonderschulen.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2013 bis 2022, BSB

Wie viele Schülerinnen und Schüler beginnen mit der Grundschule, der weiterführenden Schule und der Oberstufe? Abb. 6.6

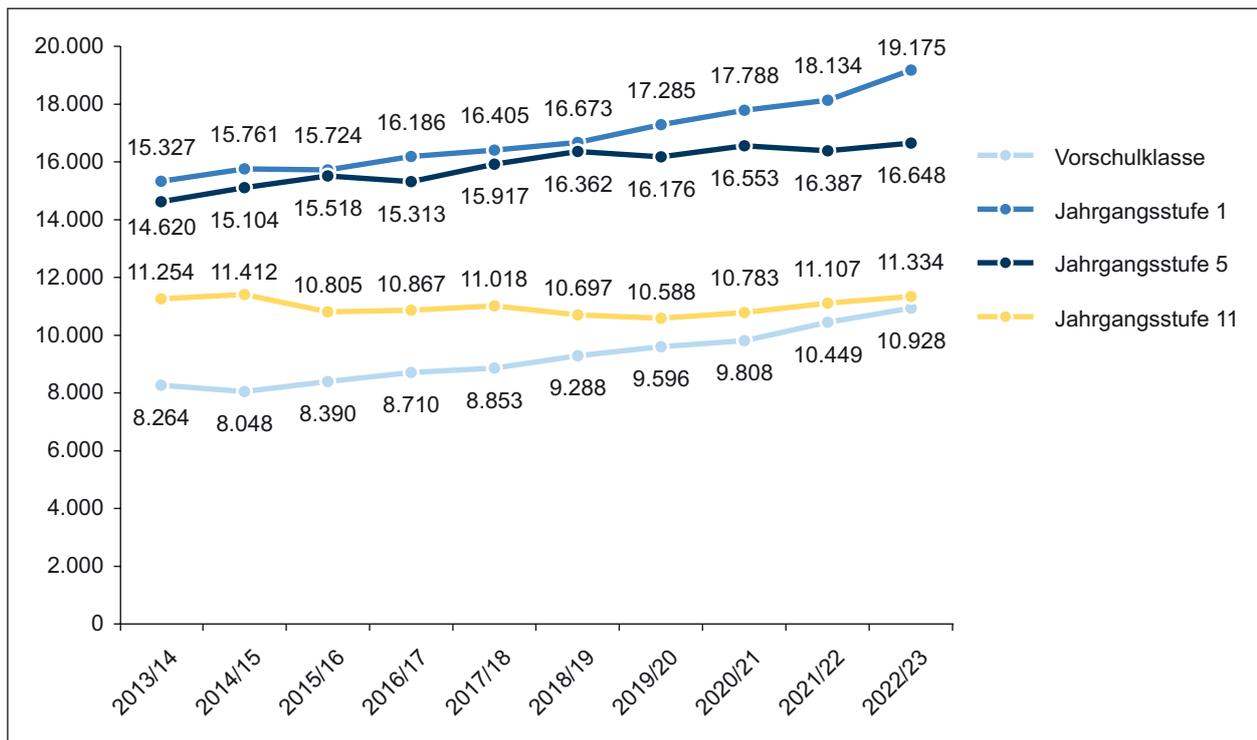
Die Zahlen der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 1 und 5 spiegeln die Bevölkerungsentwicklung und die sogenannten Jahrgangsbreiten, also die Zahl der schulpflichtigen Kinder pro Jahrgangsstufe und Schuljahr. Gegenüber dem Schuljahr 2013/14 besuchen heute 3.848 Kinder mehr die 1. Klassen der Grundschulen und Sonderschulen. Die Zahl der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler ist im selben Zeitraum um 2.028 Kinder gestiegen. Der Anstieg lässt sich zum einen über das Aufwachsen größerer Geburtskohorten erklären und geht zum anderen auf den Zuzug geflüchteter Kinder und Jugendlicher zurück.

Der Besuch der Vorschulklassen ist generell nicht verpflichtend, so dass der hier zu verzeichnende Anstieg auch eine Aussage über die Attraktivität der Vorschulklassen erlaubt. Außerdem steigt die Zahl der Kinder, die aufgrund eines ausgeprägten Sprachförderbedarfs vorgezogen schulpflichtig werden. Setzt man die Zahl der Vorschulkinder ins Verhältnis zu der Zahl der Kinder, die im darauffolgenden Schuljahr die 1. Klassen der Grundschulen besuchen, so steigt dieser Anteil von 50,2 Prozent im Schuljahr 2013/14 auf inzwischen 54,5 Prozent an. Schon seit dem Schuljahr 2011/12 besuchen jeweils mehr als die Hälfte aller Erstklässlerinnen und Erstklässler des Folgejahrs eine Vorschulklasse.

Nach dem Hamburgischen Schulgesetz werden Kinder, die Ende Juni eines Jahres sechs Jahre alt sind, zum Schuljahresbeginn im August schulpflichtig. Unter Berücksichtigung ihres Entwicklungsstandes können Kinder aber auch früher oder auch später in die 1. Klasse eingeschult werden. Im Schuljahr 2022/23 sind nahezu 92 Prozent aller Kinder ihrem Alter nach regelhaft eingeschult worden. Eine vorzeitige oder verspätete Einschulung fand jeweils in ca. 4 Prozent der Fälle statt. Während der Pandemiejahre ist der Anteil an vorzeitigen Einschulungen leicht zurückgegangen. Die Häufigkeit einer vorzeitigen oder verspäteten Einschulung unterscheidet sich nach dem Geschlecht. Dabei kann an dieser Stelle nur nach männlich und weiblich differenziert werden: Das Geschlecht wird schulstatistisch bisher nur binär erfasst, da die Umstellung aller Systeme der Schulbehörde noch nicht abgeschlossen ist. Im Schuljahr 2022/23 wurden demnach 5,3 Prozent aller Mädchen vorzeitig und 2,6 Prozent aller Mädchen verspätet eingeschult. Bei den Jungen ist es umgekehrt: von ihnen wurden 5,0 Prozent verspätet und 3,2 Prozent vorzeitig eingeschult.

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die in die 11. Jahrgangsstufe eintreten, schwankte bis zum Schuljahr 2019/20. In den letzten drei Jahren ist die Anzahl wieder kontinuierlich leicht gestiegen. Hinter dieser Entwicklung stehen zum einen größer werdende Jahrgänge in Folge des Bevölkerungswachstums und zum anderen ein Anstieg der Übergänge in die gymnasiale Oberstufe. Möglicherweise entscheiden sich seit Beginn der Corona-Pandemie auch etwas mehr junge Menschen für den Übergang in die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen, weil der Übergang in die duale Ausbildung phasenweise pandemiebedingt deutlich erschwert war.

Abb. 6.6: Schülerinnen und Schüler in Eingangsklassen



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Vorschulklasse einschließlich der Vorschulklassen an Stadtteilschulen und Sonderschulen. Ohne Erwachsenenbildung. Ohne berufliche Bildungsgänge an Sonderschulen.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2013 bis 2022, BSB

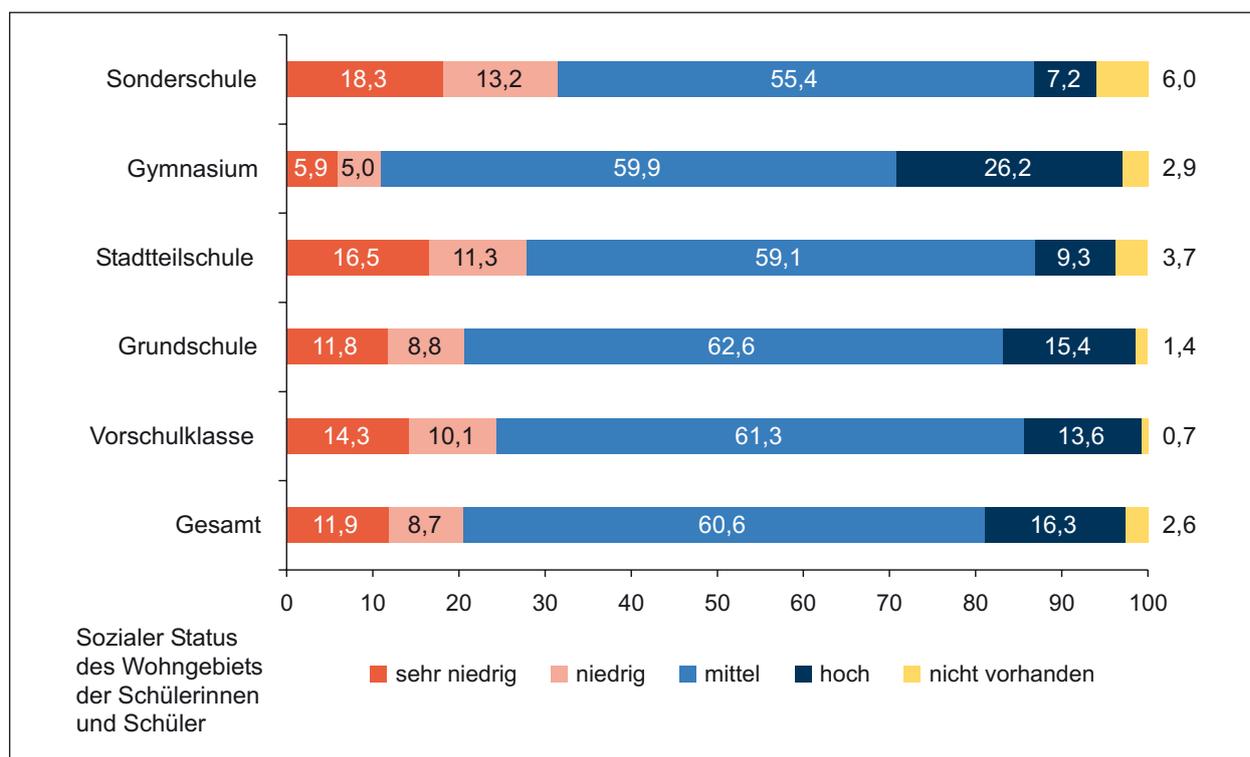
Abb. 6.7 und Abb. 6.8 Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler mit verschiedener sozialer Herkunft auf die Schulformen?

Die Schülerschaft an den verschiedenen Schulformen unterscheidet sich hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft deutlich voneinander. Das lässt sich mit Daten aus dem Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung und dem dort verwendeten Statusindex veranschaulichen.

Etwas mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien stammen aus Wohngebieten mit hohem sozialen Status und elf Prozent wohnen in Gebieten mit niedrigem oder sehr niedrigem sozialen Status. An Stadtteilschulen ist es umgekehrt: Ca. 28 Prozent ihrer Schülerinnen und Schüler leben in Gebieten, die einen niedrigen oder sehr niedrigen sozialen Status aufweisen und gut zehn Prozent stammen aus Wohngebieten mit hohem Status. An Sonderschulen ist die Verteilung noch auffälliger als an Stadtteilschulen: Knapp ein Drittel der Schülerschaft wohnt in Gebieten mit niedrigem oder sehr niedrigem Statusindex und nur sieben Prozent in Gebieten mit einem hohen Statusindex. Erwartungsgemäß kommt die soziale Herkunft der Grundschülerinnen und Grundschüler der Verteilung in der gesamten Schülerschaft am nächsten.

Nicht nur auf der Ebene der Schulformen, auch auf der Ebene der einzelnen Schulen bestehen große Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft. An einigen Schulen lernen fast nur Kinder aus wohlhabenden Elternhäusern, an anderen Schulen gibt es sehr viele Kinder, die von Sozialleistungen leben, und in wieder-

Abb. 6.7: Soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler nach Schulform im Schuljahr 2022/23



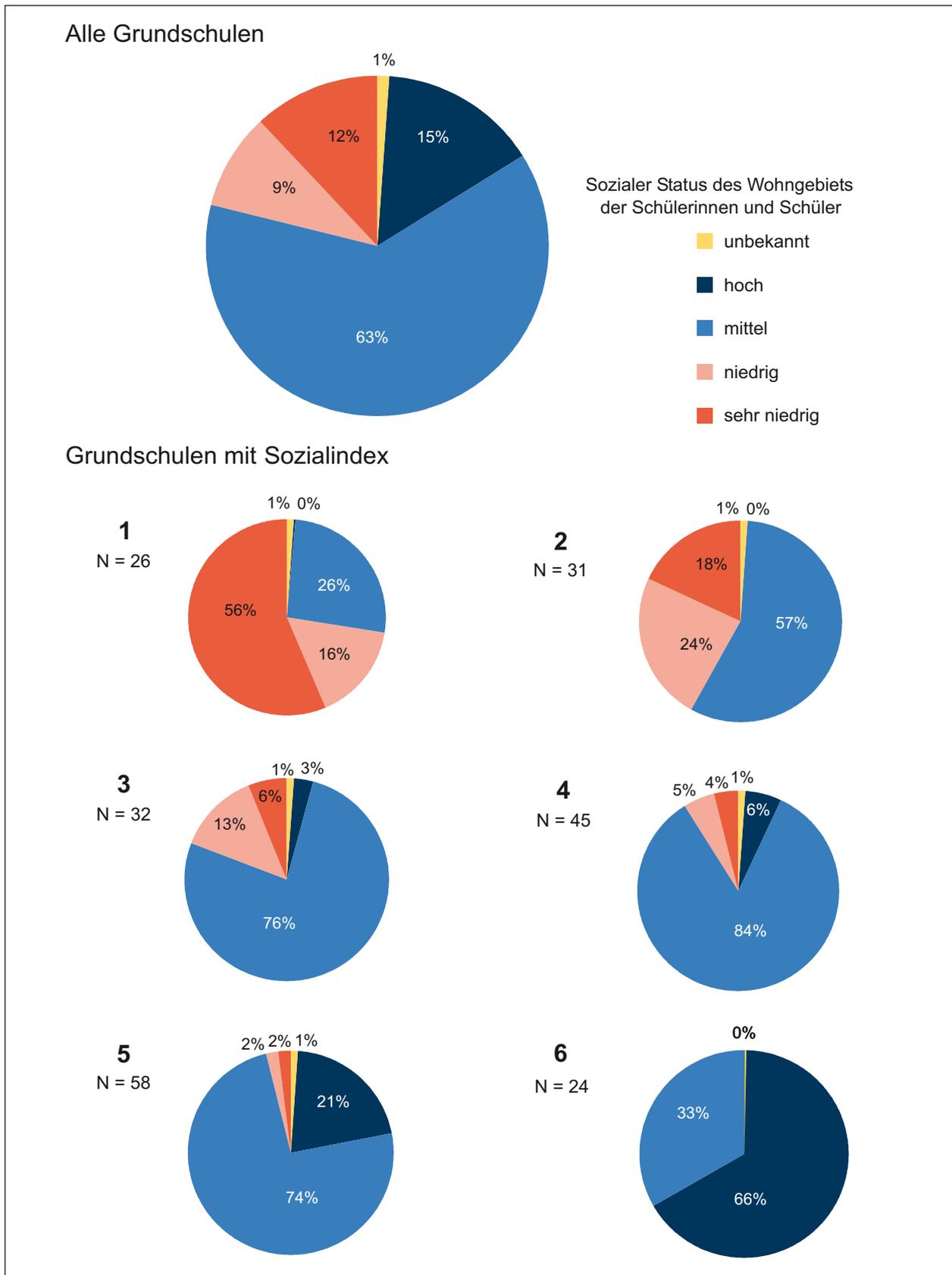
Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung. Vorschulklasse einschließlich der Vorschulklassen an Stadtteilschulen und Sonderschulen. Grundschule einschließlich der sechsjährigen Grundschulen und der Grundschulabteilungen der Stadtteilschulen. – Für den sozialen Status der Schülerinnen und Schüler steht der Statusindex ihrer Wohnadresse. Da nicht allen Wohnadressen ein Statusindex zugewiesen ist, kann einem Teil der Schülerinnen und Schüler kein sozialer Status zugeordnet werden.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

rum anderen Schulen ist die Schülerschaft sehr gemischt. Um diesen Ungleichheiten entgegenzuwirken und die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus weniger privilegierten Familien zu steigern, gibt es seit 1996 für alle staatlichen Grundschulen und weiterführenden allgemeinen Schulen mit Sekundarstufe I den Hamburger Sozialindex, der zur Ressourcensteuerung herangezogen wird. Schulen, an denen sehr viele Schülerinnen und Schüler aus sozial schwierigen, bildungsfernen Verhältnissen lernen, erhalten den Sozialindex 1. Schulen, an denen alle oder fast alle Schülerinnen und Schüler aus wohlhabenden, bildungsnahen Verhältnissen kommen, führen den Sozialindex 6. Je nach Sozialindex erhalten die Schulen dann mehr oder weniger Ressourcen. So haben die Schulen mit niedrigen Sozialindizes zum Beispiel kleinere Klassen. Außerdem werden ihnen mehr Ressourcen für die Sprachförderung, den Ganztagsunterricht, das Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige, die sonderpädagogische Förderung und für Sekretariatskapazitäten zugewiesen.

Abbildung 6.8 macht deutlich, wie sich die Schülerschaft in den staatlichen Grundschulen zusammensetzt, wenn man jeweils alle Grundschulen mit demselben Sozialindex auf die soziale Herkunft ihrer Schülerschaft hin betrachtet.

Abb. 6.8: Soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler der Grundschulen nach Sozialindex im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Nur eigenständige Grundschulen, ohne Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen. – Für den sozialen Status der Schülerinnen und Schüler steht der Statusindex ihrer Wohnadresse. Da nicht allen Wohnadressen ein Statusindex zugewiesen ist, kann einem Teil der Schülerinnen und Schüler kein sozialer Status zugeordnet werden.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund auf die Schulformen?

Abb. 6.9

In der Schuljahresstatistik wird ein Migrationshintergrund nach der Definition des Mikrozensus 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) einer der Sorgeberechtigten ist nicht in Deutschland geboren, d) einer der Sorgeberechtigten hat eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit. Der Migrationshintergrund gilt als nicht entscheidbar, wenn zu mindestens einem der genannten Merkmale die Angabe fehlt und gleichzeitig keins der vorhandenen Merkmale auf einen Migrationshintergrund hindeutet.

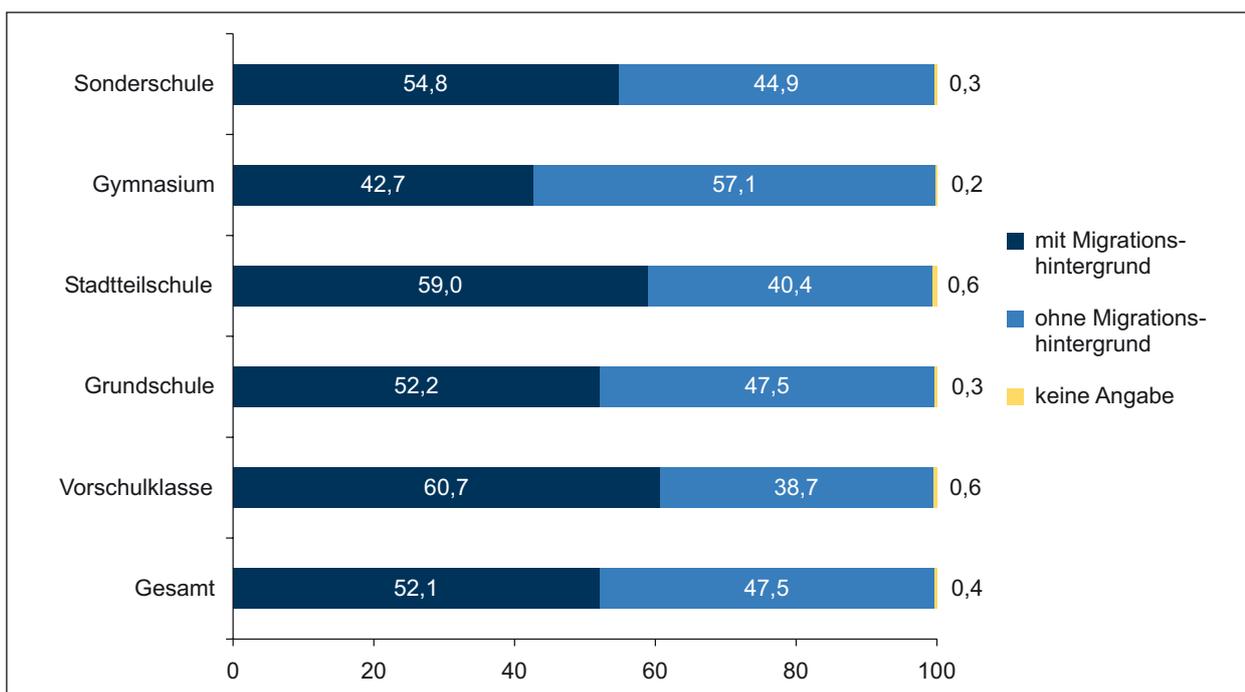
Im Schuljahr 2022/23 hat mindestens die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der gesamten Schülerschaft der allgemeinbildenden Schulen einen Migrationshintergrund. Für 0,4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler liegt keine Angabe zum Migrationshintergrund vor. Beschränkt man die Betrachtung auf die Jahrgangsstufen 1 bis 10, lässt also die nicht von allen Schülerinnen und Schülern besuchten Vorschulklassen und die Oberstufe unberücksichtigt, liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei mindestens 52,5 Prozent. In der Oberstufe haben weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund.

Anhand der ersten Staatsangehörigkeit zeigt sich, dass die Schülerschaft mit familiärer Zuwanderungsgeschichte Wurzeln in allen Teilen der Welt hat. Im Schuljahr 2022/23 sind um 150 verschiedene Herkunftsländer zu verzeichnen. Zu den drei häufigsten Herkunftsländern gehören Afghanistan (4,9%), Syrien (4,0%) und die Ukraine (3,6%). An der Gesamtschülerschaft machen diese Gruppen zwischen 2,6 und 1,8 Prozent aus. Bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist die erste Staatsangehörigkeit deutsch (67,4%). Fast 40 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler verfügen über eine zweite Staatsangehörigkeit. Zu den fünf häufigsten gehören die türkische (9,1%), afghanische (2,7%), polnische (2,0%), russische (1,9%) und ghanaische (1,9%) zweite Staatsangehörigkeit.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund machen in allen Schulformen einen bedeutenden Anteil der Schülerschaft aus. Besonders hoch ist ihr Anteil in Vorschulklassen. Das hängt damit zusammen, dass Kinder, bei denen im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige ein ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt wird, vorgezogen schulpflichtig werden. Unter ihnen sind erwartungsgemäß Kinder mit nicht deutscher Familiensprache stark vertreten.

An Gymnasien haben mindestens 42,7 Prozent und an den Stadtteilschulen mindestens 59,0 Prozent aller Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund.

Abb. 6.9: Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach Schulformen im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Vorschulklasse einschließlich der Vorschulklassen an Stadtteilschulen und Sonderschulen. Grundschule einschließlich der sechsjährigen Grundschulen und der Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen. Ohne Erwachsenenbildung. Ohne berufliche Bildungsgänge an Sonderschulen. – In der Schuljahresstatistik wird ein Migrationshintergrund nach der Definition des Mikrozensus 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) einer der Sorgeberechtigten ist nicht in Deutschland geboren, d) einer der Sorgeberechtigten hat eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit. Der Migrationshintergrund gilt als nicht entscheidbar, wenn zu mindestens einem der genannten Merkmale die Angabe fehlt und gleichzeitig keines der vorhandenen Merkmale auf einen Migrationshintergrund hindeutet.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

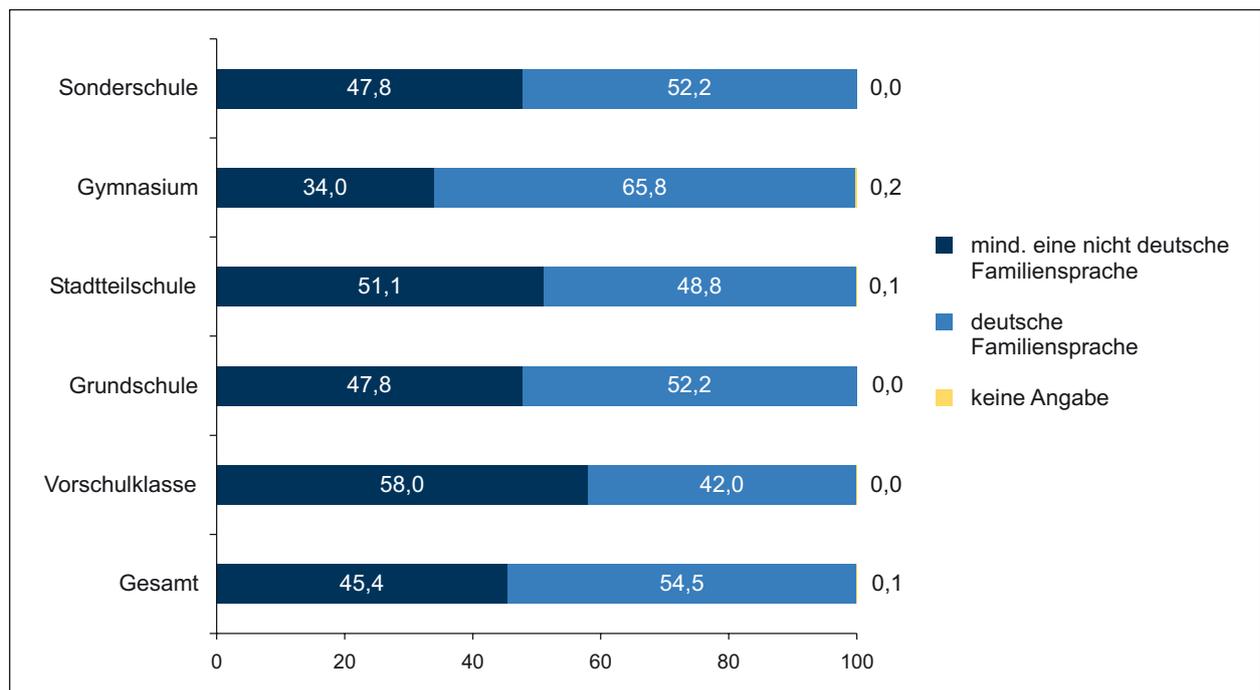
Abb. 6.10 Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler mit deutscher und nicht deutscher Familiensprache auf die Schulformen?

Zur Schulanmeldung der Schülerinnen und Schüler wird durch die Eltern auf dem Anmeldebogen die sogenannte Familiensprache angegeben. Dabei können bis zu zwei Sprachen angegeben werden: Die zu Hause überwiegend gesprochene Sprache (erste Familiensprache) und eine darüber hinaus gesprochene Sprache (zweite Familiensprache). In wenigen Fällen machen die Eltern keine Angabe zur Familiensprache.

Im Schuljahr 2022/23 liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit mindestens einer nicht deutschen Familiensprache in der gesamten Schülerschaft der allgemeinbildenden Schulen bei mindestens 45,4 Prozent. Dieser Anteil ist damit niedriger als der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, der wie berichtet bei 52,1 Prozent liegt. Von den in Deutschland geborenen Hamburger Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund spricht etwa jede bzw. jeder Fünfte zu Hause ausschließlich Deutsch.

In allen Schulformen spricht mindestens ein Drittel der Schülerschaft in der Familie mindestens eine nicht deutsche Familiensprache. Wie schon beim Migrationshintergrund ist der Anteil in Vorschulklassen am höchsten und in Gymnasien am geringsten.

Abb. 6.10: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher und deutscher Familiensprache nach Schulformen im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Vorschulklasse einschließlich der Vorschulklassen an Stadtteilschulen und Sonderschulen. Grundschule einschließlich der sechsjährigen Grundschulen und der Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen. Ohne Erwachsenenbildung. Ohne berufliche Bildungsgänge an Sonderschulen.

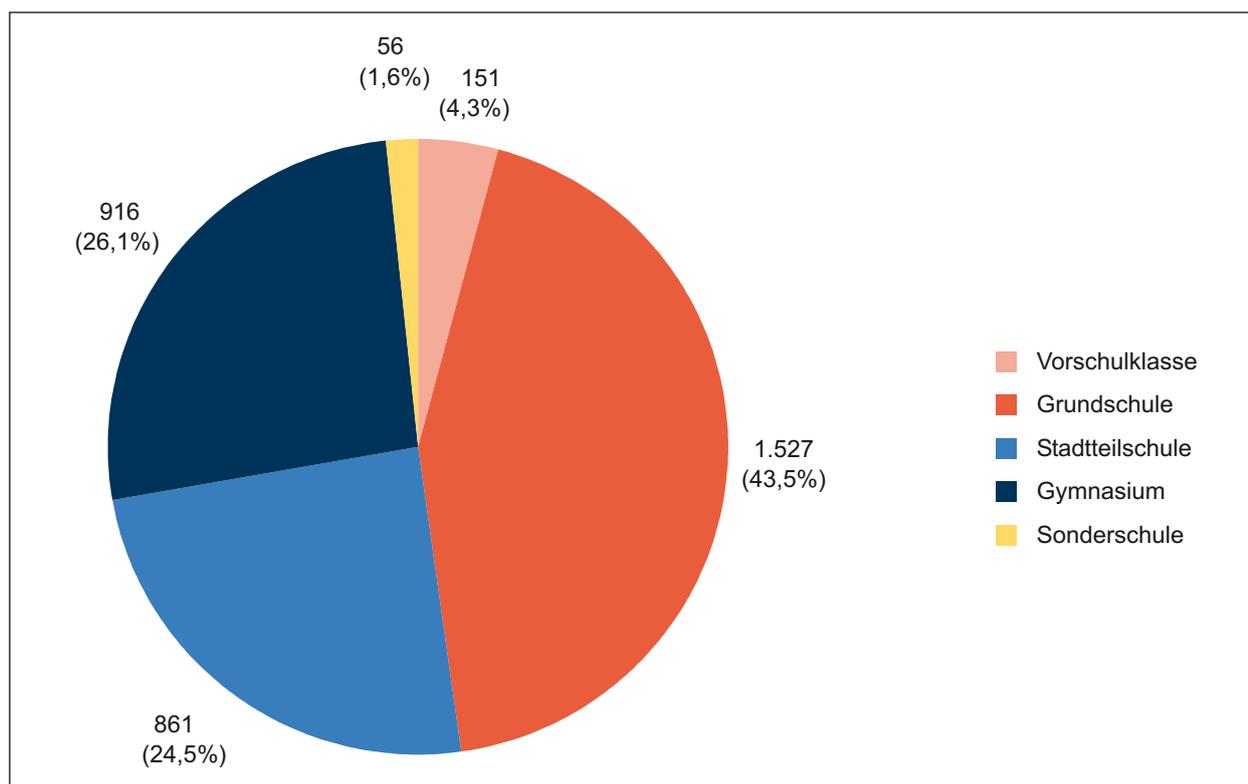
Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

Wie viele Schülerinnen und Schüler haben die ukrainische Staatsangehörigkeit und wie verteilen sie sich über die Schulformen?

Abb. 6.11

In Folge des Kriegs in der Ukraine sind zum Schuljahresbeginn 2022/23 3.601 zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit ukrainischer Staatsangehörigkeit in Hamburger Schulen aufgenommen worden. 3.511 von ihnen besuchen staatliche Schulen, und zwar 1.678 eine Vorschulklasse oder Grundschule, 1.777 eine Stadtteilschule oder ein Gymnasium und 56 eine Sonderschule. Bezogen auf die Gesamtschülerzahl in den Schulformen bedeutet das, dass zu Beginn des Schuljahrs 2022/23 an staatlichen Grundschulen ca. zwei von 100 Kindern Zugewanderte mit ukrainischer Staatsangehörigkeit sind. An staatlichen Stadtteilschulen sind es 1,5 und an staatlichen Gymnasien 1,7 ukrainische Schülerinnen und Schüler je 100 Schülerinnen und Schüler.

Abb. 6.11: Schülerinnen und Schüler mit ukrainischer Staatsangehörigkeit nach Schulformen im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Nur Schülerinnen und Schüler mit erster Staatsangehörigkeit ukrainisch, die 2022 zugewandert sind.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

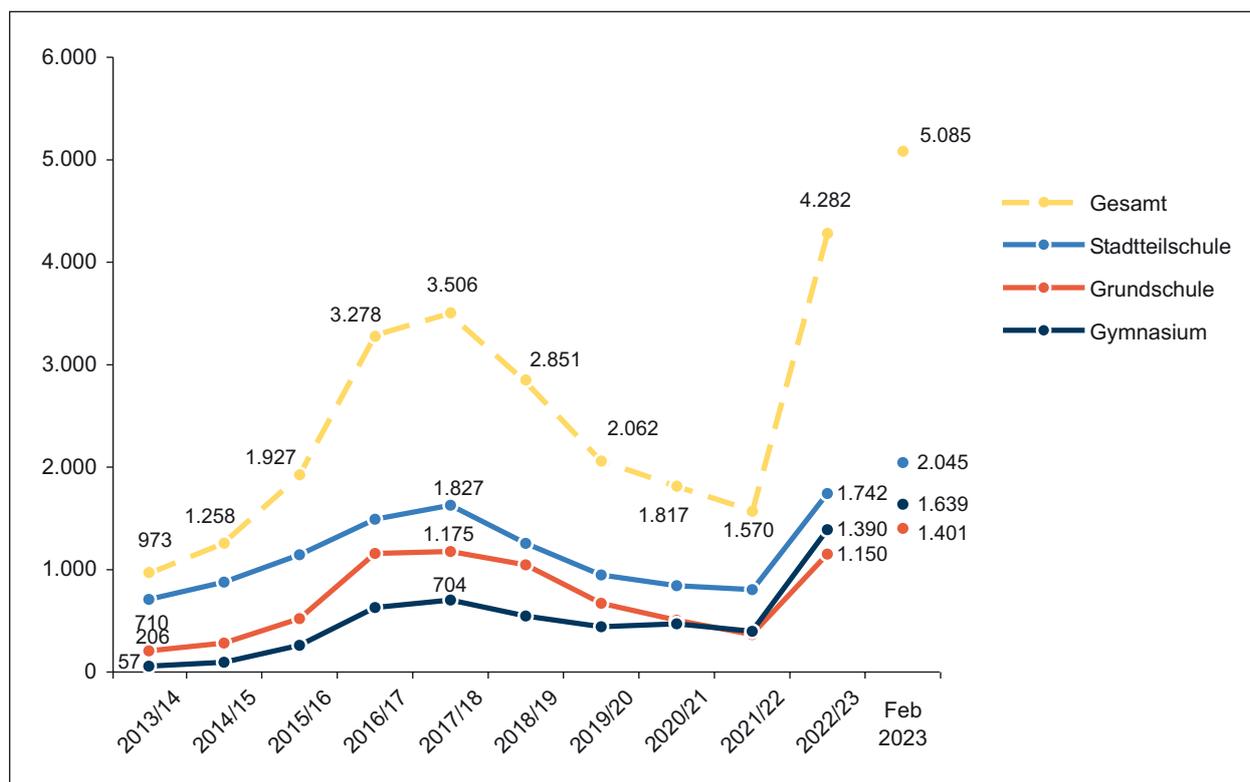
Abb. 6.12 und Abb. 6.13 **Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen Basisklassen und Internationale Vorbereitungsklassen?**

Anfang Februar 2023 besuchen ca. 5.500 geflüchtete Ukrainerinnen und Ukrainer die allgemeinbildenden Schulen Hamburgs – das sind ungefähr genauso viele Schülerinnen und Schüler wie der Stadtteil Hammerbrook Einwohner hat.

Wie andere Kinder und Jugendliche, die aus dem europäischen oder außereuropäischen Ausland nach Hamburg ziehen, besuchen hierher geflohene Kinder und Jugendliche in der Regel erst einmal spezielle Klassen, in denen ein besonderer Fokus auf das Erlernen der deutschen Sprache gelegt wird: Diejenigen, die die lateinische Schrift nicht lesen und schreiben können, besuchen zunächst eine Basisklasse und anschließend in der Regel eine Internationale Vorbereitungsklasse. Diejenigen, die mit unserer Schrift vertraut sind, aber kein Deutsch können, werden in eine Internationale Vorbereitungsklasse eingeschult.

Neu zugewanderte Kinder im Alter von sechs und sieben Jahren werden in der Regel in eine Regelklasse eingeschult, weil sie erfahrungsgemäß sehr schnell Deutsch lernen und mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gemeinsam lesen und schreiben lernen können. Die Zahl der neu zugewanderten Kinder, die Grundschulen besuchen, ist demnach immer um Einiges höher als die Zahl der Grundschülerinnen und Grundschüler in Basisklassen und Internationalen Vorbereitungsklassen. Da die Aufnahmekapazitäten in die bestehenden 1. und 2. Klassen während des stark vermehrten Zuzugs von geflohenen Kindern im Jahr 2022 nicht ausreichten, wurden

Abb. 6.12: Schülerinnen und Schüler in Basisklassen und Internationalen Vorbereitungsklassen



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Grundschule einschließlich der sechsjährigen Grundschulen und der Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, für den Wert Februar 2023 Referat B 25, BSB

vorübergehend auch für sie Basisklassen und Internationale Vorbereitungsklassen eingerichtet. Dies betrifft jedoch mit knapp 10 Prozent aktuell nur einen kleinen Anteil der Schülerschaft mit Fluchterfahrung. Im Schuljahr 2016/17, als viele Kinder syrischer Herkunft einen Schulplatz benötigten, wurden ca. 30 Prozent der Kinder statt in Regelklassen der Jahrgangsstufen 1 und 2 in Basisklassen und Internationalen Vorbereitungsklassen unterrichtet.

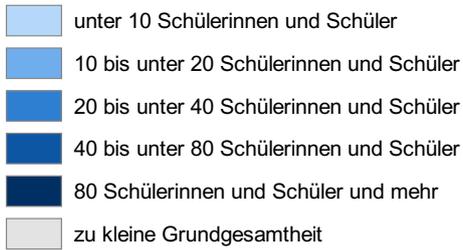
Im Schuljahr 2022/23 werden fast an jeder zweiten staatlichen Hamburger Schule neu zugewanderte Kinder und Jugendliche unterrichtet. Nahezu alle Stadtteilschulen (50 von 59) haben Basisklassen und Internationale Vorbereitungsklassen. Von den 63 Gymnasien führen 48 entsprechende Klassen, obwohl der Übergang in eine Regelklasse des Gymnasiums für viele neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler aufgrund der Leistungsschwelle sehr schwierig ist. Von den Grundschulen richten etwa ein Viertel Basisklassen und Internationale Vorbereitungsklassen ein. Auch an den berufsbildenden Schulen gibt es ein spezielles Bildungsangebot für neu zugewanderte Jugendliche, auf das in Kapitel 8 dieses Berichts näher eingegangen wird.

Zwischen den Schuljahren 2016/17 und 2020/21 gab es Internationale Vorbereitungsklassen auch an zwei privaten Schulen: dem Niels-Stensen-Gymnasium und der Sankt-Ansgar-Schule.

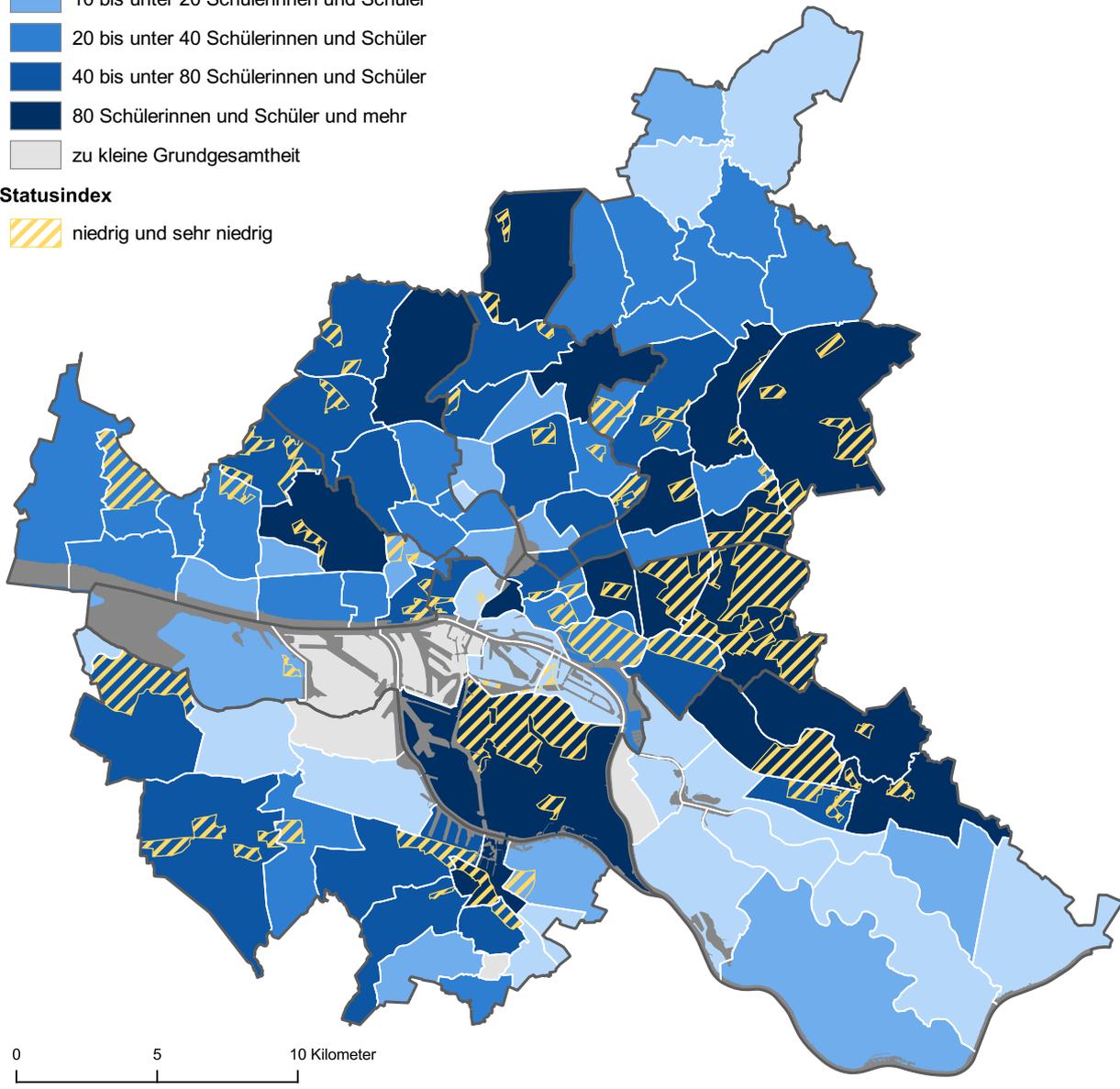
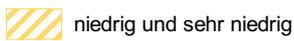
In Abbildung 6.12 sind die Auswirkungen der beiden letzten großen Fluchtbewegungen auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Basis- und Internationalen Vorbereitungsklassen deutlich zu erkennen. Es zeigt sich, dass zu Beginn des Schuljahrs 2022/23 weit mehr geflüchtete Kinder und Jugendliche von den Schulen aufgenommen wurden als in der Hochphase der Zuwanderung aus Syrien im Schuljahr 2017/18. Hinzu kommt, dass die Schulen auch nach dem Stichtag der Schuljahressta-

Abb. 6.13: Schülerinnen und Schüler in Basisklassen und Internationalen Vorbereitungsklassen nach Wohnort

Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die Basisklassen und internationale Vorbereitungsklassen besuchen



Statusindex



Schülerinnen und Schüler in Basisklassen und internationalen Vorbereitungsklassen in den Hamburger Stadtteilen:
 kleinster Wert: 1 Schülerinnen und Schüler
 größter Wert: 237 Schülerinnen und Schüler
 Durchschnitt: 43 Schülerinnen und Schüler

Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Nur die 1. bis einschließlich der 10. Klassenstufe. Es werden nur Stadtteile dargestellt, in denen mindestens 10 Schülerinnen und Schüler leben. Eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB; Sozialmonitoring im Rahmenprogramm Integrierte Stadtteilentwicklung, Bericht 2022, BSW; eigene Darstellung

tistik fortlaufend weitere neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler aufnehmen. So werden im Februar 2023 schon etwas mehr als 5.000 geflüchtete Kinder und Jugendliche in einer der genannten Klassenarten unterrichtet, etwa 800 Schülerinnen und Schüler mehr als noch zu Schuljahresbeginn. Schulverwaltung und Schulen stehen vor der großen Herausforderung, genügend Klassen bereitzustellen: Innerhalb eines Jahres ist die Anzahl der Basis- und Internationalen Vorbereitungsklassen von 145 im Februar 2022 auf 338 Klassen im Februar 2023 angestiegen.

Spätestens nach einem einjährigen Besuch der Internationalen Vorbereitungsklasse an einer allgemeinbildenden Schule folgt in der Regel der Wechsel in eine Regelklasse. Die Schuljahresstatistik zum Schuljahr 2022/23 (Stichtag 6. Oktober 2022) erfasst an den staatlichen Schulen insgesamt 983 Kinder, die im Verlauf des zurückliegenden oder zu Beginn des aktuellen Schuljahrs aus einer Basisklasse oder einer Internationalen Vorbereitungsklasse in eine andere Klassenart gewechselt sind. Bis zur Schuljahreserhebung zum Schuljahr 2023/24 werden dann – je nach Entwicklung des Kriegsverlaufs – gegebenenfalls ein Großteil der jetzt in Basis- und Internationalen Vorbereitungsklassen beschulten Kinder aus der Ukraine in Regelklassen wechseln. Im Interesse einer gelingenden Integration der zugewanderten Kinder und Jugendlichen sollen nicht mehr als vier Schülerinnen und Schüler, die im vorangegangenen Schuljahr eine Internationale Vorbereitungsklasse besucht haben, in ein und derselben Regelklasse unterrichtet werden.

Die Karte in Abbildung 6.13 macht deutlich, dass die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen nicht gleichmäßig über das Stadtgebiet verteilt wohnen. Vermehrt wohnen sie in einigen benachbarten Stadtteilen östlich der Alster sowie in Wilhelmsburg und Harburg, in Hamburg-Altstadt, Ohlsdorf, Langenhorn, Niendorf und Bahrenfeld. Hingegen wohnen die Wenigsten in den Walddörfern, den Vier- und Marschlanden und in den Elbvororten. Insgesamt betrachtet wohnen die Schülerinnen und Schüler in Basisklassen und Internationalen Vorbereitungsklassen damit vermehrt in Stadtteilen, in denen viele Menschen in sozioökonomisch ungünstigen Verhältnissen leben.

Wie viele Schülerinnen und Schüler besuchen in der Jahrgangsstufe 10 Praxisklassen oder nehmen an einer Berufseinstiegsbegleitung teil?

Schülerinnen und Schüler, die anstreben, nach Abschluss der Jahrgangsstufe 10 in eine Ausbildung überzugehen, dabei aber zusätzliche Unterstützung benötigen, können an vielen Stadtteilschulen freiwillig Praxisklassen besuchen und eine zusätzliche Berufseinstiegsbegleitung erhalten. In Praxisklassen der Jahrgangsstufe 10 lernen die Schülerinnen und Schüler in zwölf Wochen eines Schulhalbjahrs dualisiert in Schule und Betrieb, um sich in der beruflichen Praxis zu erproben und diese zu reflektieren. Bei der Berufseinstiegsbegleitung handelt es sich um eine Maßnahme der Arbeitsagentur nach § 49 SGB III. Sie beginnt im zweiten Halbjahr der 9. Jahrgangsstufe und erstreckt sich bei Bedarf bis in das erste Jahr der Ausbildung.

Im Schuljahr 2022/23 bieten insgesamt 34 staatliche Stadtteilschulen mindestens eine der beiden Maßnahmen an. Darüber hinaus gibt es ein Regionales Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ Wandsbek-Süd) und mit der Wichern-Schule (Stadtteilschule) eine private Schule, die Praxisklassen und Berufseinstiegsbegleitung anbieten. Insgesamt nutzen im Schuljahr 2022/23 ca. 930 Schülerinnen und Schüler das An-

gebot der Schulen, das sind ca. 170 Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehr als im Einführungsjahr 2020/21. Unter den Teilnehmenden sind Jungen (60,6% der Teilnehmenden) sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund (73,6% der Teilnehmenden) gemessen an der Gesamtschülerschaft der Stadtteilschulen (52,1% Jungen, 59,0% Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund) überrepräsentiert.

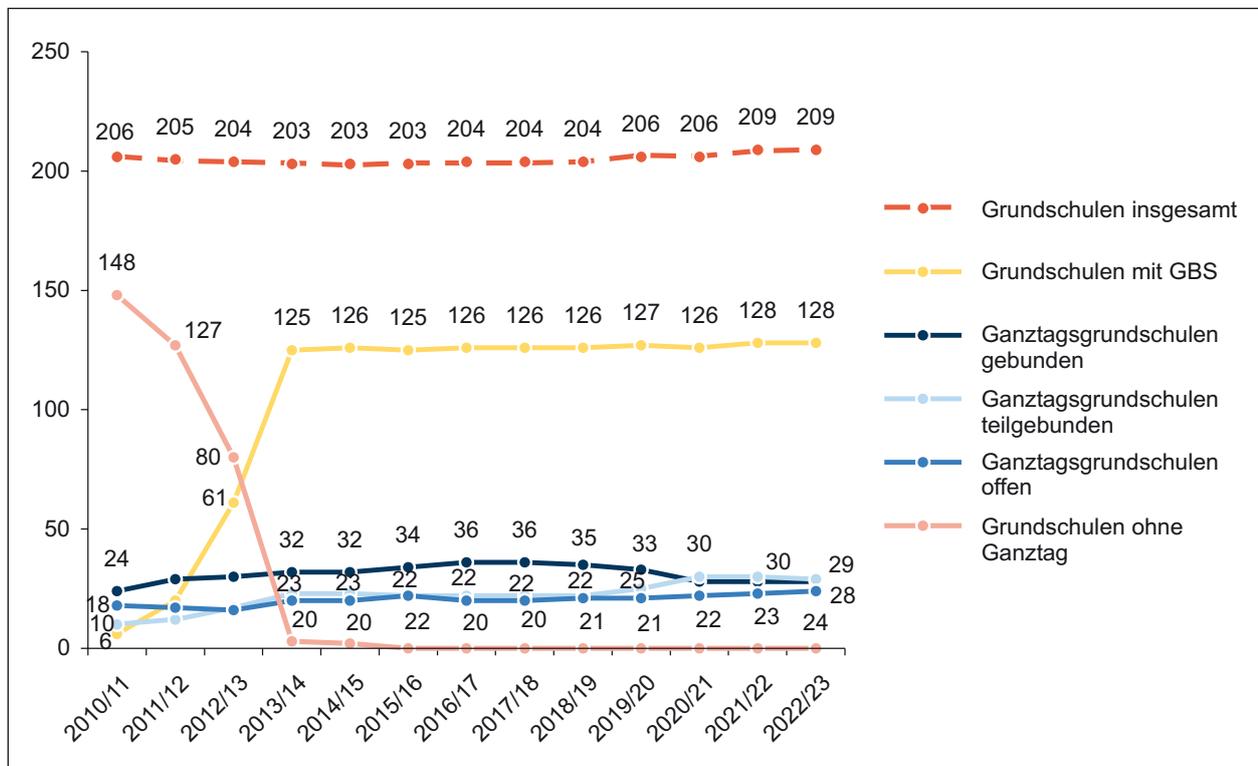
6.3 Ganztägige Bildung

Abb. 6.14 und Abb. 6.15 **Wie hat sich der Ausbau des Ganztagsangebots vollzogen?**

Seit dem Schuljahr 2015/16 gibt es keine staatliche Grundschule ohne Ganztagsangebot mehr; seit 2018/19 sind auch alle Stadtteilschulen ganztägig. Alle staatlichen Gymnasien, die nicht als Ganztagschulen nach Rahmenkonzept arbeiten, sind seit 2004 Ganztagschulen besonderer Prägung. Der quantitative Ausbau des Ganztagsangebots in Hamburg ist damit abgeschlossen. Im Herbst 2021 hat die Bundesregierung das Ganztagsförderungsgesetz beschlossen, das die stufenweise Einführung eines Anspruchs auf ganztägige Bildung und Betreuung für Grundschulkindern ab dem Jahr 2026 vorsieht. Damit ist nun bundesweit gefordert, was in Hamburg schon seit vielen Jahren umgesetzt ist.

In Hamburg werden drei Formen ganztägiger Bildung unterschieden. Die „Ganztagschulen nach Rahmenkonzept“ sind die älteste Ganztagsform. Sie gestalten den Ganztag nach den Rahmenvorgaben der Drucksache 18/525 der Hamburgischen Bür-

Abb. 6.14: Ganztagsangebot an Grundschulen



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Grundschulen einschließlich der sechsjährigen Grundschulen und der Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen.

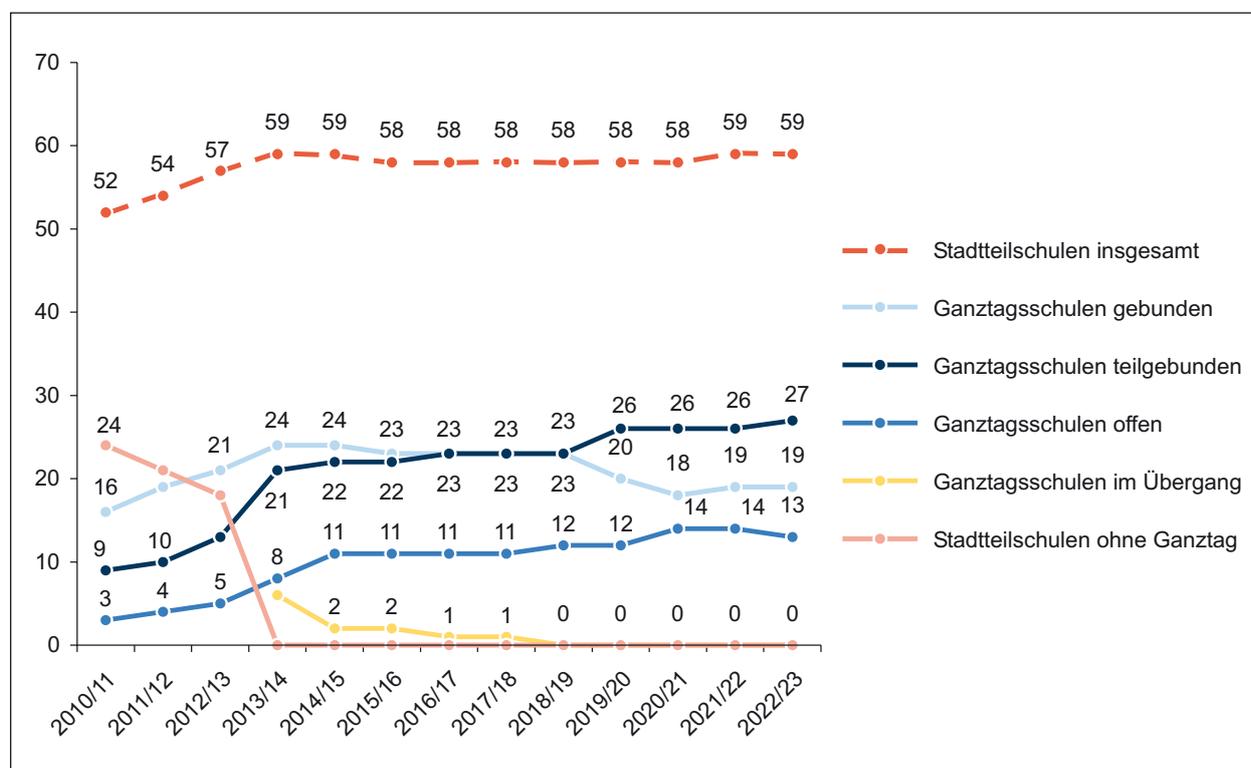
Quelle: Referat B 24, BSB

gerschaft in eigener Verantwortung. Ganztagschulen nach Rahmenkonzept können als voll gebundene Ganztagschulen, als teilgebundene Ganztagschulen oder als offene Ganztagschulen arbeiten. In der voll gebundenen Form sind alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens vier Wochentagen von 8 bis 16 Uhr an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen. In der teilgebundenen Form sind entweder alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an den ganztägigen Angeboten der Schule, die es an zwei bis drei Tagen gibt, teilzunehmen, oder es sind bestimmte Jahrgänge verpflichtet, an den ganztägigen Angeboten der Schule an vier Wochentagen von 8 bis 16 Uhr teilzunehmen. In der offenen Form können sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern entscheiden, an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen oder nicht. Diese werden an fünf Tagen in der Woche von 8 bis 16 Uhr angeboten.

Eine weitere Ganztagsform wurde 2004 eingeführt, die „Ganztagschulen besonderer Prägung“. Diese Ganztagsform gibt es ausschließlich an Gymnasien. Alle Hamburger Gymnasien, die nicht als Ganztagschulen nach Rahmenkonzept geführt werden, sind Ganztagschulen besonderer Prägung. Im Schuljahr 2022/23 arbeiten 54 Gymnasien als Ganztagschulen besonderer Prägung und neun Gymnasien als Ganztagschulen nach Rahmenkonzept.

Seit dem Schuljahr 2010/11 gibt es eine dritte Ganztagsform, die ausschließlich an Grundschulen angeboten wird, die „Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen“ (GBS). Dabei handelt es sich um eine offene Ganztagsform, bei der außerschulische Träger in den Räumen der Schule Betreuung anbieten. Das Angebot ersetzt die vormals nur für berufstätige Eltern vorgesehene Betreuung der Schulkinder in Horten ab 13 Uhr.

Abb. 6.15: Ganztagsangebot an Stadtteilschulen



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Es zählt die Sekundarstufe I.

Quelle: Referat B 24, BSB

Verpflichtender Unterricht am Nachmittag findet an gebundenen und teilgebundenen Ganztagschulen sowie an Ganztagschulen besonderer Prägung statt, nicht aber an offenen Ganztagschulen und an Grundschulen mit GBS.

Von den privaten Schulen bieten im Schuljahr 2022/23 30 Grundschulen bzw. Grundschulabteilungen von 34, 14 Stadtteilschulen von 26 und sechs Gymnasien von elf ein ganztägiges Angebot an.

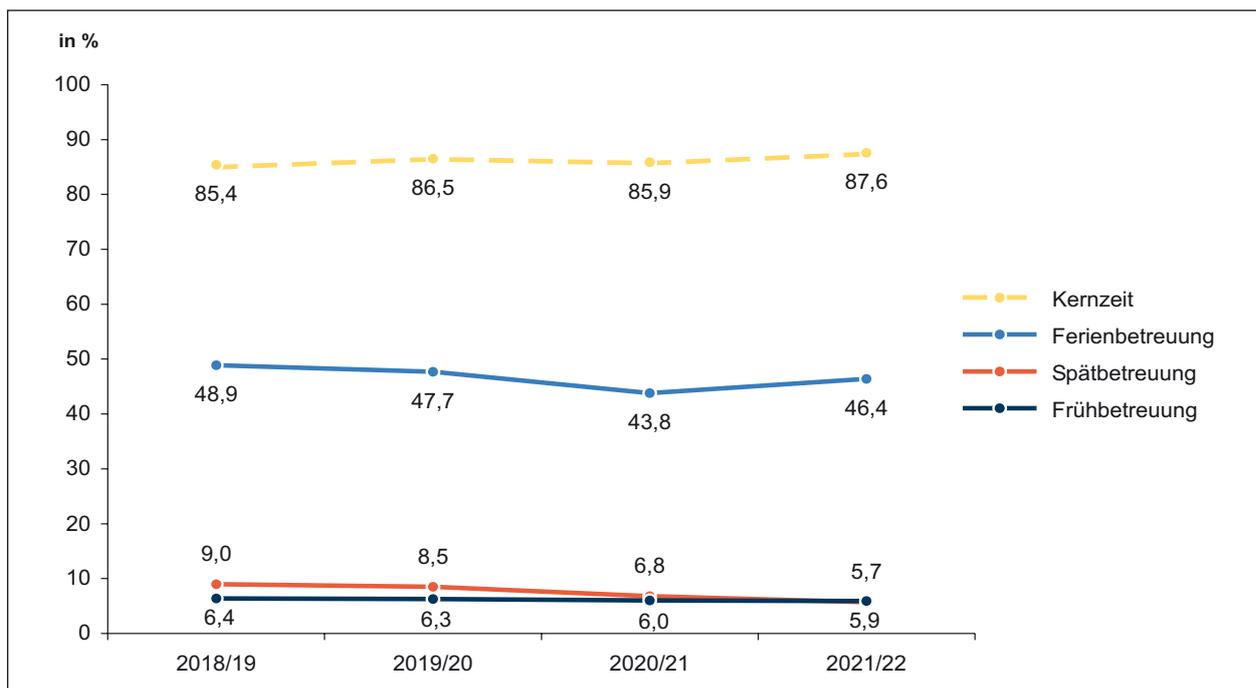
Abb. 6.16 **Wie werden die Ganztagsangebote an Grundschulen genutzt?**

In Hamburg hat jede Schülerin und jeder Schüler bis zur Vollendung des 14. Lebensjahrs einen Rechtsanspruch auf Betreuung von 8 bis 16 Uhr an jedem Schultag, die kostenfrei angeboten wird. Darüber hinaus wird gebührenpflichtige Betreuung zwischen 6 und 8 Uhr sowie zwischen 16 und 18 Uhr an Schultagen und Ferienbetreuung angeboten. Vor diesem Hintergrund werden als Nutzungsarten unterschieden: die Kernzeit, die Frühbetreuung, die Spätbetreuung und die Ferienbetreuung. Während der Corona-Pandemie kam es phasenweise zu erheblichen Einschränkungen des Regelbetriebs, so dass die von den Eltern gewünschte und gebuchte Betreuung nicht oder zumindest nicht in vollem Umfang realisiert werden konnte. In Kapitel 1 sind die Einschränkungen im Detail beschrieben.

Im Schuljahr 2021/22 besuchen 87,6 Prozent aller Grundschülerinnen und Grundschüler den Ganzttag an ihrer Schule. Von der Früh- und Spätbetreuung machen rund 6 Prozent Gebrauch. Angebote in den Ferien werden für 46,4 Prozent aller Kinder gebucht. Während der Corona-Pandemie im Schuljahr 2020/21 war die Nutzung aller vier Ganztagsangebote zurückgegangen. Im darauffolgenden Schuljahr ist die Inanspruchnahme der Kernzeit höher als vor der Pandemie. Auch die Ferienbetreuung wird wieder mehr genutzt. Früh- und Spätbetreuung hingegen bleiben auf einem niedrigeren Niveau bzw. sinken in der Nutzung weiter ab. Möglicherweise ist der Bedarf an einer Früh- und Spätbetreuung aufgrund der Ausweitung von Homeoffice infolge der Pandemie gesunken.

Die Gebühren für die Früh- und Spätbetreuung sowie die Ferienbetreuung sind sozial gestaffelt. Für Kinder, die Anspruch auf Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) haben, sind seit Sommer 2017 sechs Wochen Ferienbetreuung kostenfrei. Seit Sommer 2019 sind infolge des Gute-Kita-Gesetzes für alle Vorschulkinder, die BuT-Ansprüche geltend machen können, alle Ganztagsleistungen kostenfrei.

Abb. 6.16: Nutzung von Ganztagsangeboten an Grundschulen



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Grundschulen einschließlich der sechsjährigen Grundschulen und Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen.

Quelle: Referat B 24, BSB

6.4 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

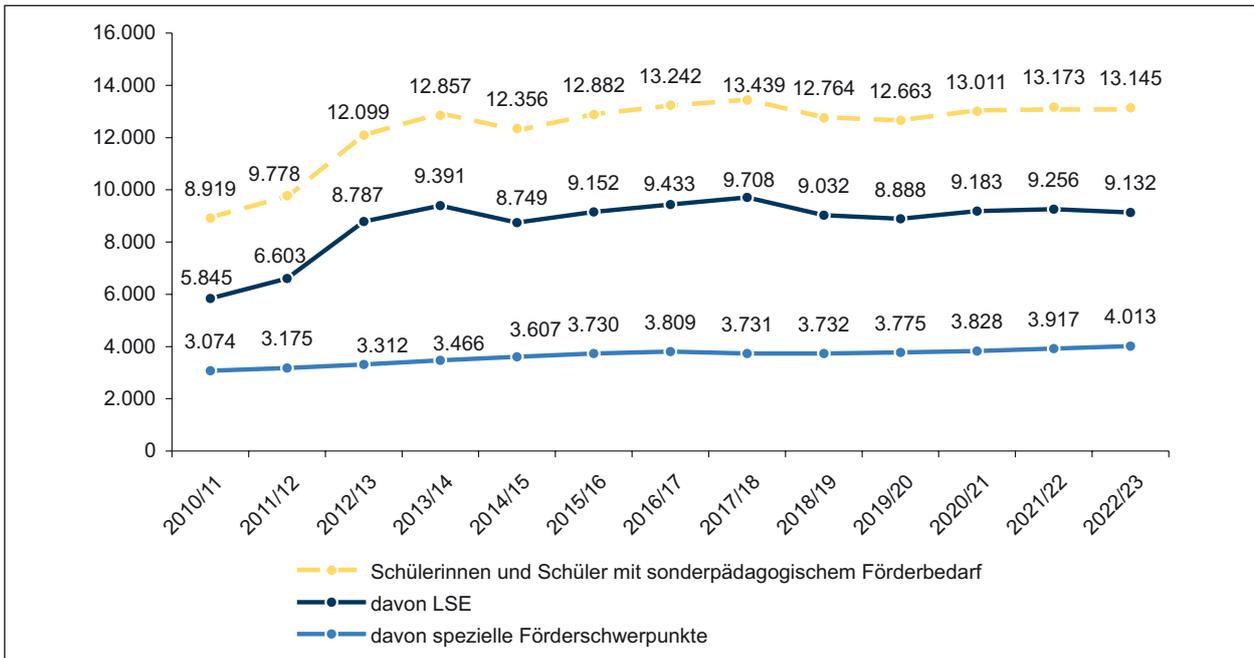
Wie viele Schülerinnen und Schüler haben sonderpädagogischen Förderbedarf?

Abb. 6.17 und
Abb. 6.18

Sonderpädagogischer Förderbedarf kann in acht Förderschwerpunkten diagnostiziert werden. Die drei Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ werden zusammengefasst als sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich LSE. Die fünf weiteren Förderschwerpunkte „geistige Entwicklung“, „körperliche und motorische Entwicklung“, „Hören und Kommunikation“, „Sehen“ und „Autismus“ werden als spezielle sonderpädagogische Förderbedarfe bezeichnet. Darüber hinaus kann eine „Mehrfachbehinderung bzw. intensiver Assistenzbedarf“ festgestellt werden. Für die sonderpädagogischen Förderbedarfe LSE gelten andere diagnostische Verfahren und andere Finanzierungswege als für die speziellen sonderpädagogischen Förderbedarfe.

Insgesamt besteht im Schuljahr 2022/23 bei 13.145 Schülerinnen und Schülern sonderpädagogischer Förderbedarf. Dabei weisen 9.132 Schülerinnen und Schüler Förderbedarf im Bereich LSE und 4.013 Schülerinnen und Schüler spezielle sonderpädagogische Förderbedarfe auf. Das sind insgesamt 6,2 Prozent aller Schülerinnen und Schüler. Im Schuljahr 2013/14 lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch bei 6,9 Prozent. Werden nur die Primarstufe und der Sekundarbereich I betrachtet, liegt der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2022/23 mit 7,2 Prozent etwas höher (8,1 % im Schuljahr 2013/14). In Hamburg

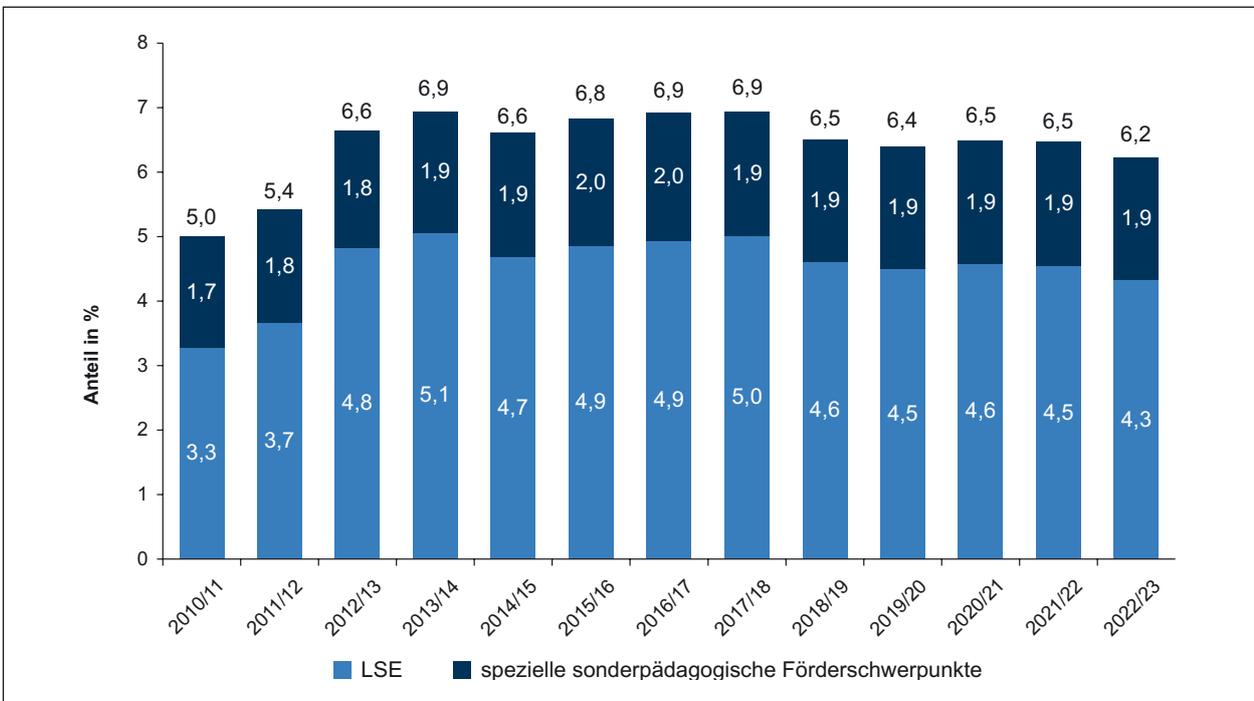
Abb. 6.17: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung. Die Schülerinnen und Schüler mit Mehrfachbehinderung bzw. intensivem Assistenzbedarf sind bei den speziellen Förderschwerpunkten berücksichtigt.

Quelle: Schuljahresstatistik 2010 bis 2022, BSB; Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2015 bis 2023 (Stichtag jeweils Ende Januar), BSB

Abb. 6.18: Anteile der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung. Die Schülerinnen und Schüler mit Mehrfachbehinderung bzw. intensivem Assistenzbedarf sind bei den speziellen Förderschwerpunkten berücksichtigt. – Der Gesamtanteil weicht in mehreren Schuljahren rundenbeding von der Summe der Anteile der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE und mit speziellen Förderbedarfen ab.

Quelle: Schuljahresstatistik 2013 bis 2022, BSB; Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2015 bis 2023 (Stichtag jeweils Ende Januar), BSB

lag der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Primar- und Sekundarstufe I in den letzten Jahren über dem bundesweiten Durchschnitt, wie ihn die KMK in ihrer Publikation „Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020“ berichtet. Seit dem Schuljahr 2019/20 hat sich dies geändert. Während der bundesweite Durchschnitt mit der Zeit angestiegen ist, hat sich der Anteil in Hamburg über die Jahre reduziert. Zum letzten vergleichbaren Datenstand im Schuljahr 2020/21 lag der bundesweite Anteil bei 7,7 Prozent, in Hamburg waren es 7,5 Prozent.

Die größten Entwicklungen hinsichtlich der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat es Anfang des letzten Jahrzehnts gegeben. Von 2010/11 bis 2013/14 ist die Schülerschaft mit Förderbedarf stark gewachsen, danach ist die zahlenmäßige Entwicklung mit Schwankungen in der Tendenz leicht steigend. Die historische Zunahme ist vor dem Hintergrund des Rechts auf inklusive Beschulung einzuordnen. Seit dem Schuljahr 2010/11 haben Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. ihre Eltern das Recht, zwischen einer allgemeinen Schule und einer Sonderschule zu wählen. Die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs führt demnach nicht dazu, dass die Schülerin oder der Schüler die allgemeine Schule verlassen und fortan eine Sonderschule besuchen muss. Möglicherweise hat das die Bereitschaft der Lehrkräfte erhöht, Schülerinnen und Schüler als sonderpädagogisch förderbedürftig einzustufen, die sie zuvor als allgemeinpädagogisch förderbedürftig behandelt haben. Außerdem erhielten in den ehemaligen Integrativen Regelklassen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE nicht die entsprechende Diagnose, wurden also statistisch nicht als Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf LSE geführt. Hinzu kommt, dass die Diagnose des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ im Schuljahr 2010/11 wieder aufgenommen wurde und der Förderschwerpunkt „Autismus“ zum Schuljahr 2011/12 hinzugekommen ist.

Der jahrgangswise Aufwuchs der Inklusion der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist inzwischen abgeschlossen. Die Inklusion, die im Schuljahr 2010/11 in den Jahrgangsstufen 1 und 5 gestartet ist, umfasste erstmals im Schuljahr 2015/16 neben der gesamten Primarstufe auch die gesamte Sekundarstufe I und seit dem Schuljahr 2018/19 auch die gesamte Sekundarstufe II. Es war zu erwarten, dass die Fallzahlen steigen würden, bis der Aufwuchs abgeschlossen ist.

Abbildung 6.18 zeigt, wie der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuletzt 2017/18 auf einem Höchststand war. Seitdem liegt der Anteil insgesamt niedriger, was insbesondere auf einen geringeren Anteil im Bereich LSE zurückzuführen ist. Die absolute Fallzahl an Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf ist aufgrund steigender Gesamtschülerzahlen dennoch leicht angestiegen.

Welche Förderschwerpunkte haben die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf?

Abb. 6.19,
Abb. 6.20 und
Abb. 6.21

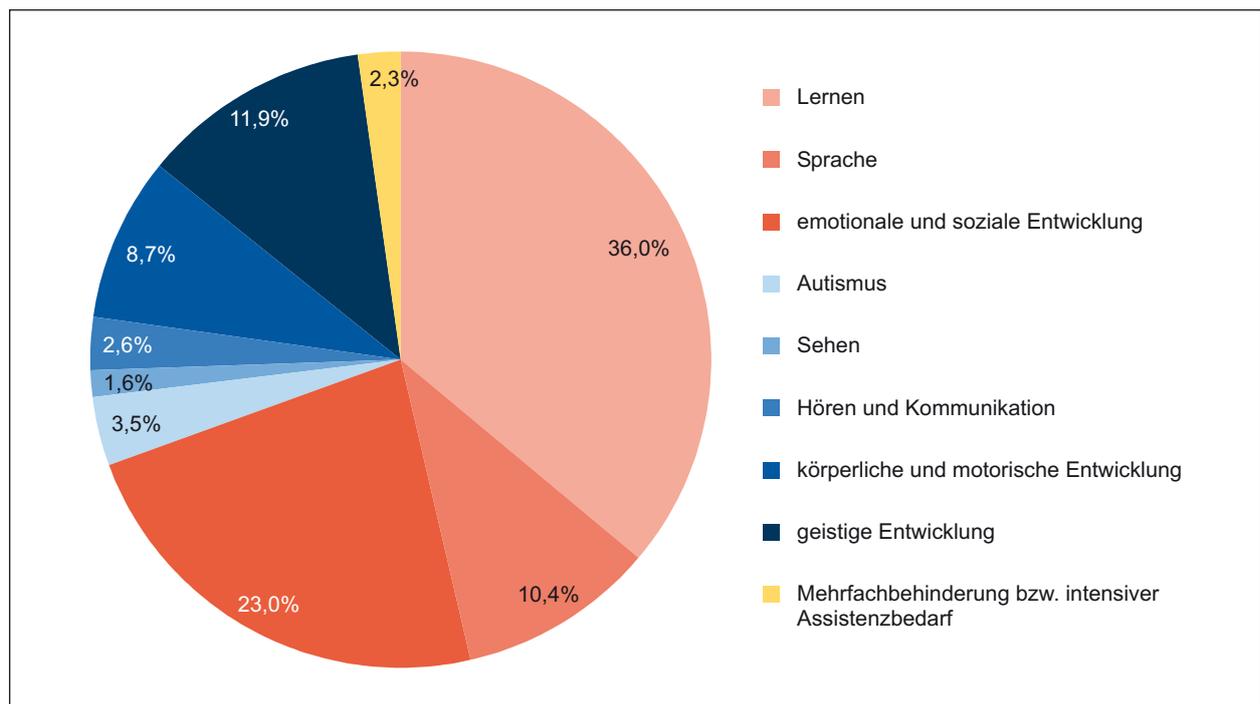
Rund 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung (LSE). Der Förderschwerpunkt Lernen ist mit 36,0 Prozent mit Abstand am häufigsten. Von den speziellen Förderbedarfen kommen die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung (11,9%) und körperliche und motorische Entwicklung (8,7%) am häufigsten vor. Die verbleibenden 9,9 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verteilen sich auf die speziellen

Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation, Sehen und Autismus und umfassen auch die Schülerinnen und Schüler mit Mehrfachbehinderung bzw. intensivem Assistenzbedarf.

Eine deutliche Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind Jungen. Ihr Anteil an allen Förderbedürftigen ist seit Jahren weitgehend konstant und liegt im Schuljahr 2022/23 bei ca. 65 Prozent. Ein Blick auf die Förderschwerpunkte zeigt, dass es keinen einzigen Förderschwerpunkt gibt, in dem Mädchen häufiger vorkommen als Jungen. Den höchsten Anteil an Mädchen gibt es im Bereich der speziellen Förderbedarfe im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, den geringsten im Förderschwerpunkt Autismus. Hier sind 85,3 Prozent aller Betroffenen Jungen. Der tatsächliche Anteil an Mädchen mit einer medizinischen Diagnose Autismus dürfte allerdings höher sein als der in der Schuljahresstatistik von sonderpädagogischen Förderbedarfen erfasste. Bei Autismus handelt es sich um ein klinisches Störungsbild, das bei Mädchen in der Regel mit subtileren Symptomen einhergeht als bei Jungen. Dies führt dazu, dass Autismus bei Mädchen medizinisch seltener erkannt und diagnostiziert wird und in der Folge weniger häufig zu einem sonderpädagogischem Förderbedarf Autismus führt. Von den Förderbedarfen LSE ist der Förderschwerpunkt Lernen derjenige, in dem der Mädchenanteil am höchsten ausfällt. Sowohl der Förderschwerpunkt Sprache als auch der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung betrifft sehr viel mehr Jungen als Mädchen. Wird die Häufigkeit der Förderschwerpunkte LSE und der speziellen Förderbedarfe jeweils innerhalb der Gruppe der Jungen und Mädchen betrachtet, zeigt sich bei Jungen und Mädchen dieselbe Verteilung: So haben sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen 69,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen Förderbedarf im LSE-Bereich. Die genaue Verteilung auf die einzelnen Förderschwerpunkte unterscheidet sich jedoch insbesondere im LSE-Bereich deutlich.

Auch im Hinblick auf den Migrationshintergrund zeigen sich Unterschiede. 63,0 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben einen Migrationshintergrund im Vergleich zu 52,1 Prozent Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Gesamtschülerschaft. Besonders hoch ist ihr Anteil im Förderschwerpunkt Sprache, der diagnostisch nicht immer treffsicher von einem Sprachförderbedarf beim Erwerb des Deutschen als Zweit- oder Drittsprache abgegrenzt wird. Auch im Förderschwerpunkt Lernen sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund überrepräsentiert. In den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung sowie Sehen ist die Verteilung am ausgeglichens-

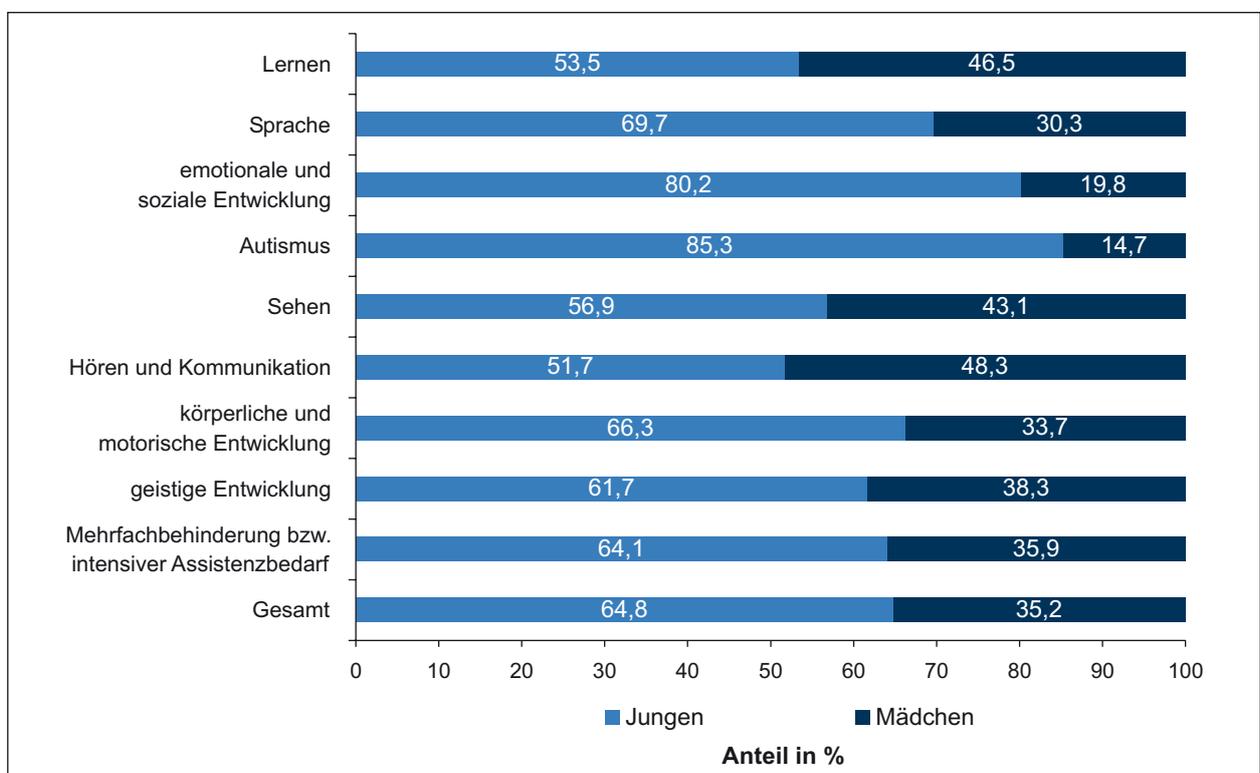
Abb. 6.19: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB; Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2023 (Stichtag 25. Januar), BSB

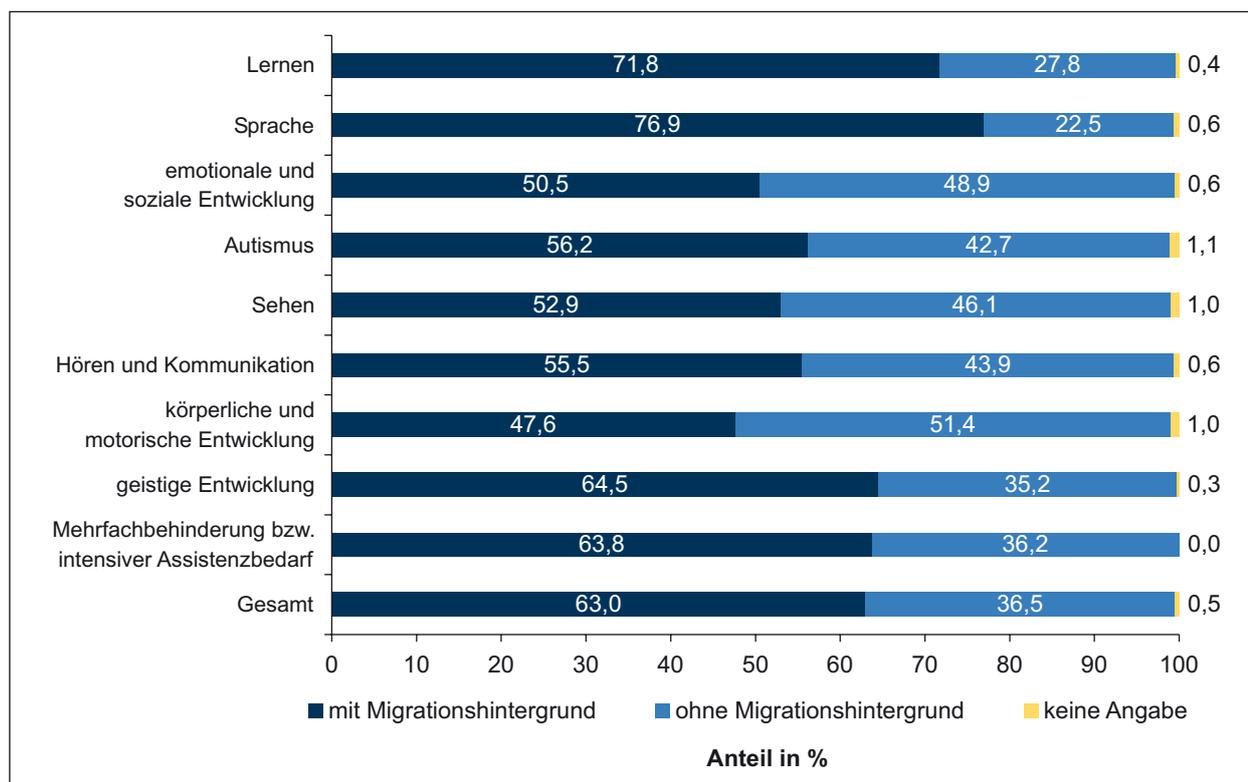
Abb. 6.20: Anteile an Jungen und Mädchen in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB; Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2023 (Stichtag 25. Januar), BSB

Abb. 6.21: Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Schuljahr 2022/23



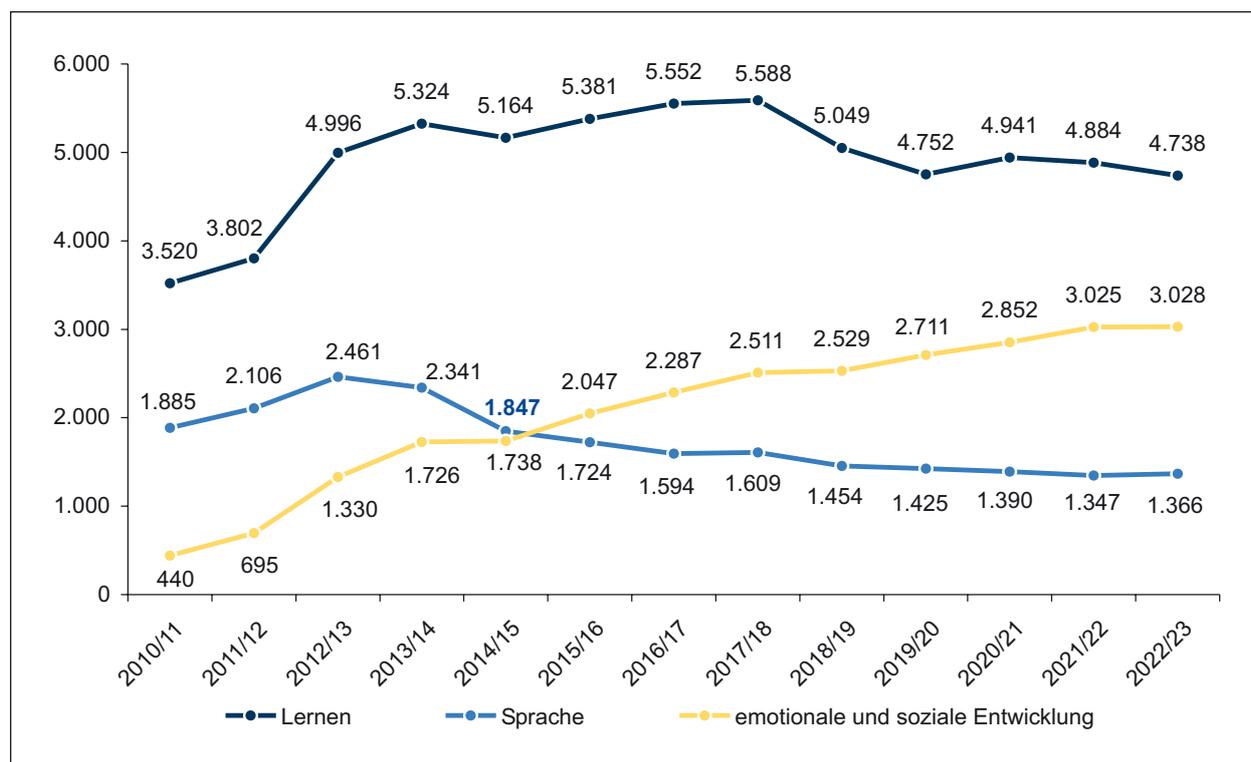
Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung. – In der Schuljahresstatistik wird ein Migrationshintergrund nach der Definition des Mikrozensus angenommen, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: a) Die Person selbst ist nicht in Deutschland geboren, b) sie hat eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit, c) einer der Sorgeberechtigten ist nicht in Deutschland geboren, d) einer der Sorgeberechtigten hat eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit. Der Migrationshintergrund gilt als nicht entscheidbar, wenn zu mindestens einem der genannten Merkmale die Angabe fehlt und gleichzeitig keines der vorhandenen Merkmale auf einen Migrationshintergrund hindeutet.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB; Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2023 (Stichtag 25. Januar), BSB

Abb. 6.22 Wie entwickeln sich die Schülerzahlen in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung?

Im Förderschwerpunkt Lernen sind die Schülerzahlen nach Einführung des Rechts auf inklusive Beschulung im Schuljahr 2010/11 über viele Jahre erkennbar angestiegen. Seit dem Höhepunkt im Jahr 2017/18 ist die Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen dann schließlich deutlich zurückgegangen. Im Schuljahr 2022/23 sind hier 850 Schülerinnen und Schüler weniger zu verzeichnen als 2017/18. Im Förderschwerpunkt Sprache sinken die Schülerzahlen in der Tendenz bereits seit dem Schuljahr 2013/14. Hingegen sind im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung von Jahr zu Jahr immer weiter ansteigende Fallzahlen festzustellen. So gibt es im Schuljahr 2022/23 siebenmal so viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wie noch im Schuljahr 2010/11, in dem dieser Förderschwerpunkt erstmalig wieder festgestellt worden ist. Gemessen an der ebenfalls gestiegenen Anzahl der Gesamtschülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat sich der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler damit im selben Zeitraum von 4,9 Prozent auf 23,0 Prozent fast verfünffacht.

Abb. 6.22: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung.

Quelle: Schuljahresstatistik 2013 bis 2022, BSB; Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2015 bis 2023 (Stichtag jeweils Ende Januar), BSB

Für den starken Rückgang der Fallzahlen im Förderschwerpunkt Lernen dürfte ausschlaggebend sein, dass die zum Schuljahr 2018/19 eingeführte gemeinsame Diagnostik in regionaler Kooperation von Grundschule und ReBBZ (DirK) zu einer differenzierteren Praxis in der Diagnostik des Förderschwerpunkts Lernen führt. Die Diagnostik orientiert sich nicht länger vorrangig an niedrigen Schulleistungen, sondern zuallererst an der Frage, ob eine komplexe Beeinträchtigung kognitiver Strukturen vorliegt. Die Diagnostik wird so präziser, die Basis für die Förderung damit besser. Hinzu kommt, dass seit dem Schuljahr 2018/19 die Vorgabe der Aufhebung des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Lernen im Falle eines Antritts zum Ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses umgesetzt wird. Dies führt zu sinkenden Fallzahlen im Förderschwerpunkt Lernen in den Jahrgängen 9 und 10. Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird bei einer ausgeprägten Einschränkung im emotionalen, intentionalen und sozialen Verhalten sowie in der Persönlichkeitsentwicklung festgestellt und kann infolge massiver Lernblockaden zu schwachen Schulleistungen führen. In Bezug auf den sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache lassen die sinkenden Fallzahlen vermuten, dass die Abgrenzung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Sprache von einem migrationsbedingtem Sprachförderbedarf oder besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zunehmend besser gelingt.

Noch vor 13 Jahren hat sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler im Förderbereich LSE auf die Schulformen je nach Förderschwerpunkt stark unterschieden. Während mehr als die Hälfte (58,2 %) der Schülerinnen und Schüler mit dem Förder-

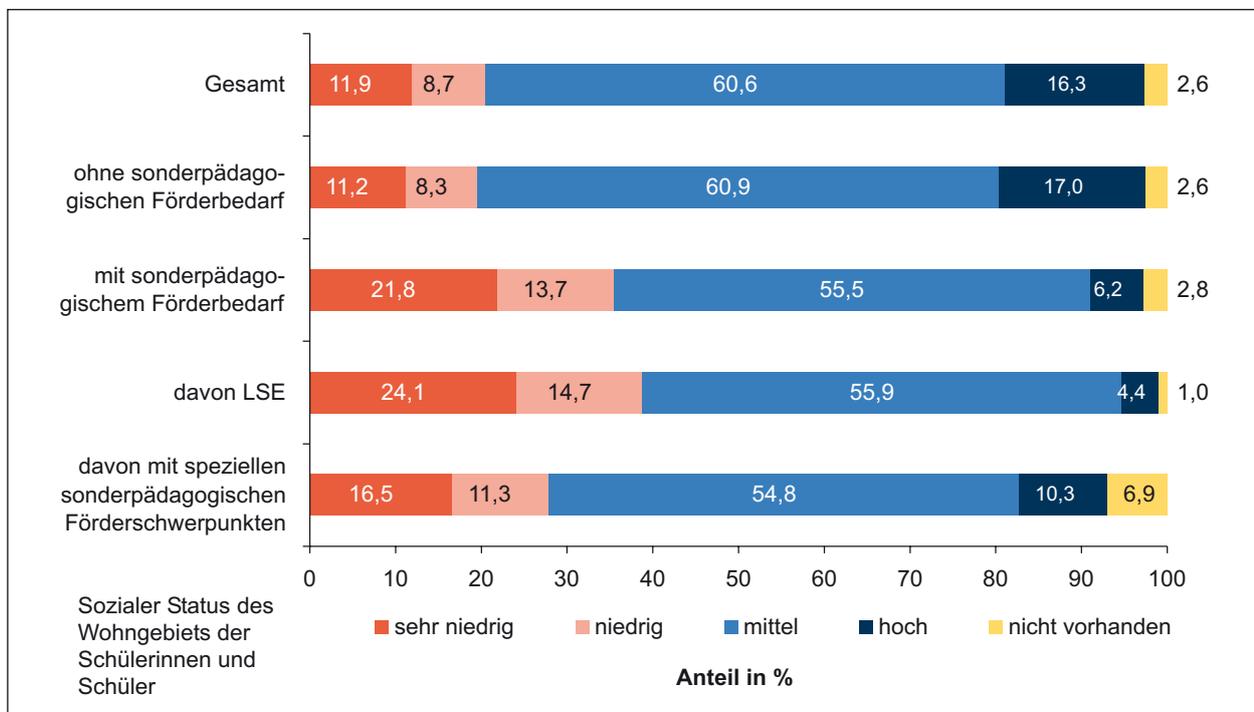
schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Schuljahr 2010/11 eine allgemeine Schule besuchte, waren es beim Förderschwerpunkt Sprache 22,6 Prozent und bei Lernen gerade mal 12,9 Prozent, da die meisten Schülerinnen und Schüler mit diesen Förderschwerpunkten die damaligen Förder- bzw. Sprachheilschulen besuchten, während die Schulen für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bereits 2000 geschlossen worden waren. Bis zum Schuljahr 2022/23 konnte die Inklusionsquote in allen drei sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Bereich LSE deutlich gesteigert werden, so dass zurzeit in jedem dieser Förderschwerpunkte mindestens 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine allgemeine Schule besuchen.

Abb. 6.23 und
Abb. 6.24

Was ist über die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bekannt und wo wohnen viele der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich LSE?

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf leben häufiger in weniger privilegierten sozialen Wohngebieten als Schülerinnen und Schüler ohne solchen Förderbedarf. Dies lässt sich durch Nutzung des Sozialmonitorings der Stadt Hamburg und des dort verwendeten Statusindex nachweisen, mit dem Wohnorte in mehr oder weniger sozial benachteiligte Gebiete eingeteilt werden. 35,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf leben in Gebie-

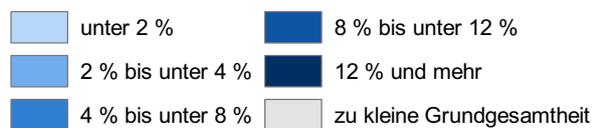
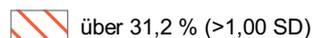
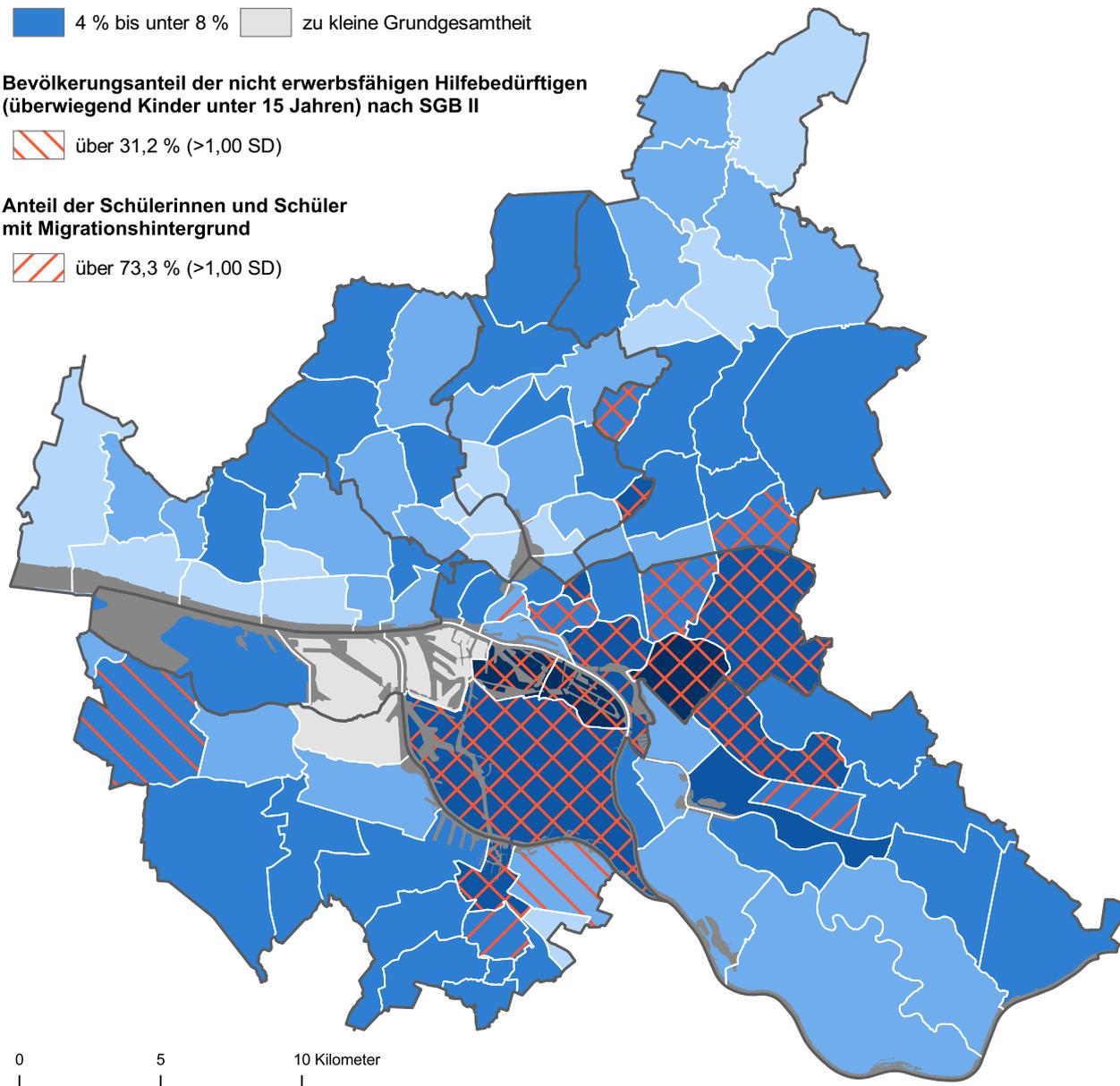
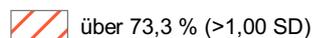
Abb. 6.23: Soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung. Die Schülerinnen und Schüler mit Mehrfachbehinderung bzw. intensivem Assistenzbedarf sind bei den speziellen Förderschwerpunkten berücksichtigt. – Bei der Berechnung des Statusindex werden nur Gebiete mit mindestens 300 Einwohnern berücksichtigt. Daher gibt es auch Gebiete ohne Statusindex. Diese sind mit „nicht vorhanden“ gekennzeichnet.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB; Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2023 (Stichtag 25. Januar), BSB

Abb. 6.24: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE nach Wohnort

Anteile der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE**Bevölkerungsanteil der nicht erwerbsfähigen Hilfebedürftigen (überwiegend Kinder unter 15 Jahren) nach SGB II****Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund**

Angaben zum Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE:

kleinster Wert: 0,0 %

größter Wert: 18,8 %

Durchschnitt: 4,8 %

Erläuterung: SD = Standardabweichung. Staatliche und private Schulen. Schülerinnen und Schüler der Vorschulklassen sowie der Klassenstufen 1 bis 10, ohne Erwachsenenbildung. Es werden nur Stadtteile dargestellt, in denen mindestens 10 Schülerinnen und Schüler leben.

Bevölkerungsanteil der nicht erwerbsfähigen Hilfebedürftigen (überwiegend Kinder unter 15 Jahren) nach SGB II: Es werden nur Stadtteile dargestellt, in denen mindestens 50 Personen im Alter von unter 15 Jahren leben.

Eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB; Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen (Stichtag: 25. Januar 2023), BSB; Melderegister (Stichtag: 31.12.2021), Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, eigene Darstellung

ten mit sehr niedrigem oder niedrigem sozialen Status. (Der entsprechende Anteil an der Gesamtschülerschaft liegt bei 20,6 Prozent, siehe Abbildung 6.7.) Dieser Anteil ist noch einmal etwas höher (38,8 %), wenn nur die Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten LSE betrachtet werden. Bei den Schülerinnen und Schülern mit speziellem sonderpädagogischem Förderbedarf ist die soziale Verteilung der Gesamtschülerschaft deutlich ähnlicher.

Die Karte in Abbildung 6.24 zeigt, in welchen Stadtteilen besonders viele Schülerinnen und Schüler mit den Förderbedarfen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung wohnen. Es handelt sich zumeist um Stadtteile, in denen überdurchschnittlich viele Kinder und Jugendliche auf Sozialleistungen angewiesen sind und in denen zugleich viele Menschen mit Migrationshintergrund leben. Die Schulbehörde steuert der ungleichmäßigen Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Schulen entgegen, indem sie darauf achtet, dass in der Regel nicht mehr als vier Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse unterrichtet werden.

Abb. 6.25 und
Abb. 6.26

Wie viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen Sonderschulen und wie viele wählen die Inklusion?

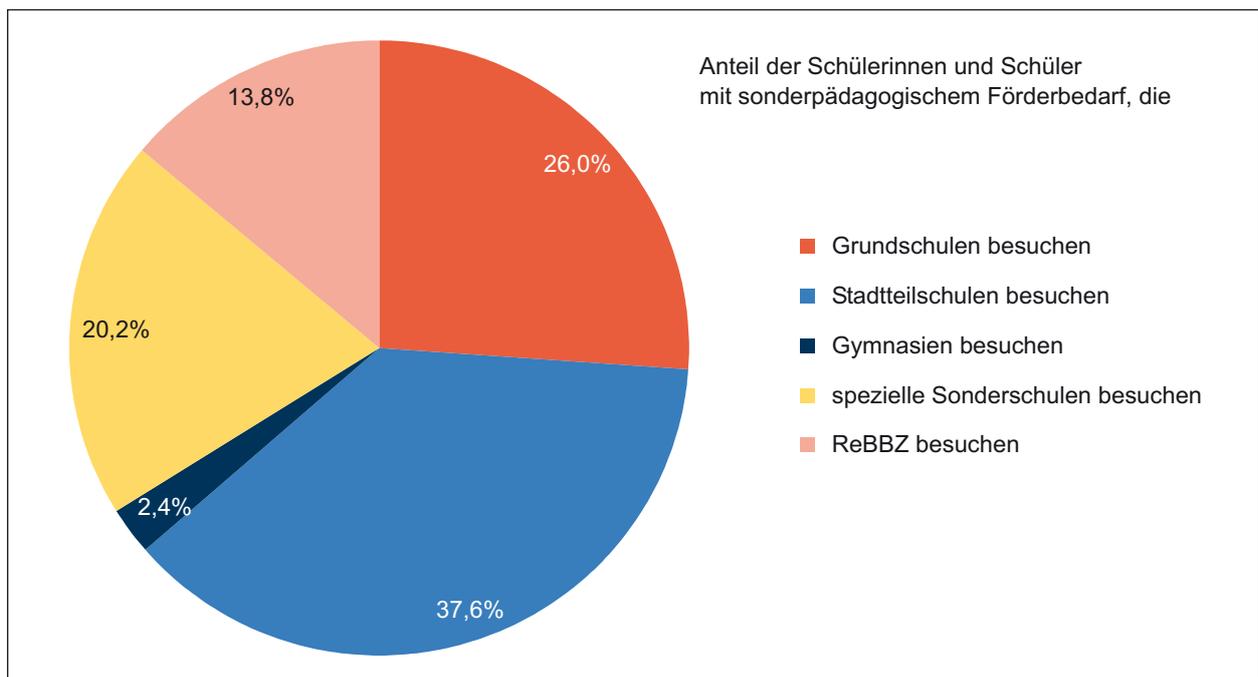
Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf können an speziellen Sonderschulen, an den Bildungsabteilungen der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) oder inklusiv an allgemeinen Schulen beschult werden. Seit dem Schuljahr 2010/11 haben sie bzw. ihre Eltern das Recht, zwischen einer allgemeinen Schule und einer Sonderschule zu wählen.

Von allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden im Schuljahr 2022/23 20,2 Prozent an speziellen Sonderschulen und 13,8 Prozent an Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) beschult. 26,0 Prozent besuchen Grundschulen und 37,6 Prozent Stadtteilschulen. Lediglich 2,4 Prozent entfallen auf die Gymnasien. Demnach besuchen zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemeine Schulen und ein Drittel besucht Sonderschulen. Diese Verteilung lässt sich annähernd auch bei einer einzelnen Betrachtung für Jungen und Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf feststellen.

Seit dem Schuljahr 2010/11 bis heute ist die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die allgemeine Schulen besuchen, um 6.538 Schülerinnen und Schüler gestiegen. An den Sonderschulen ist sie im gleichen Zeitraum um 2.312 Schülerinnen und Schüler gesunken. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die allgemeine Schulen besuchen, ist somit in der Zeit von 24,0 auf 66,0 Prozent angestiegen. Im Bundesvergleich liegt Hamburg – bei einem zugleich vollausgebildeten System von Sonderschulen – im Bereich Inklusion weit vorne: Zum letzten vergleichbaren Datenstand im Schuljahr 2020/21 ist Hamburg das Land mit dem vierthöchsten Inklusionsanteil in der Primar- und Sekundarstufe I (66,1 %). Knapp darüber liegen die Anteile in Schleswig-Holstein (67,1 %) und Berlin (70,4 %), den mit Abstand höchsten Anteil weist Bremen (90,1 %) auf. Der Bundesdurchschnitt liegt bei 43,7 Prozent; den niedrigsten Anteil hat mit 31,1 Prozent Bayern zu verzeichnen.

Betrachtet man ausschließlich die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf LSE, zeigt sich folgendes Bild: An den allgemeinen Schulen gibt es nun 5.975 Schü-

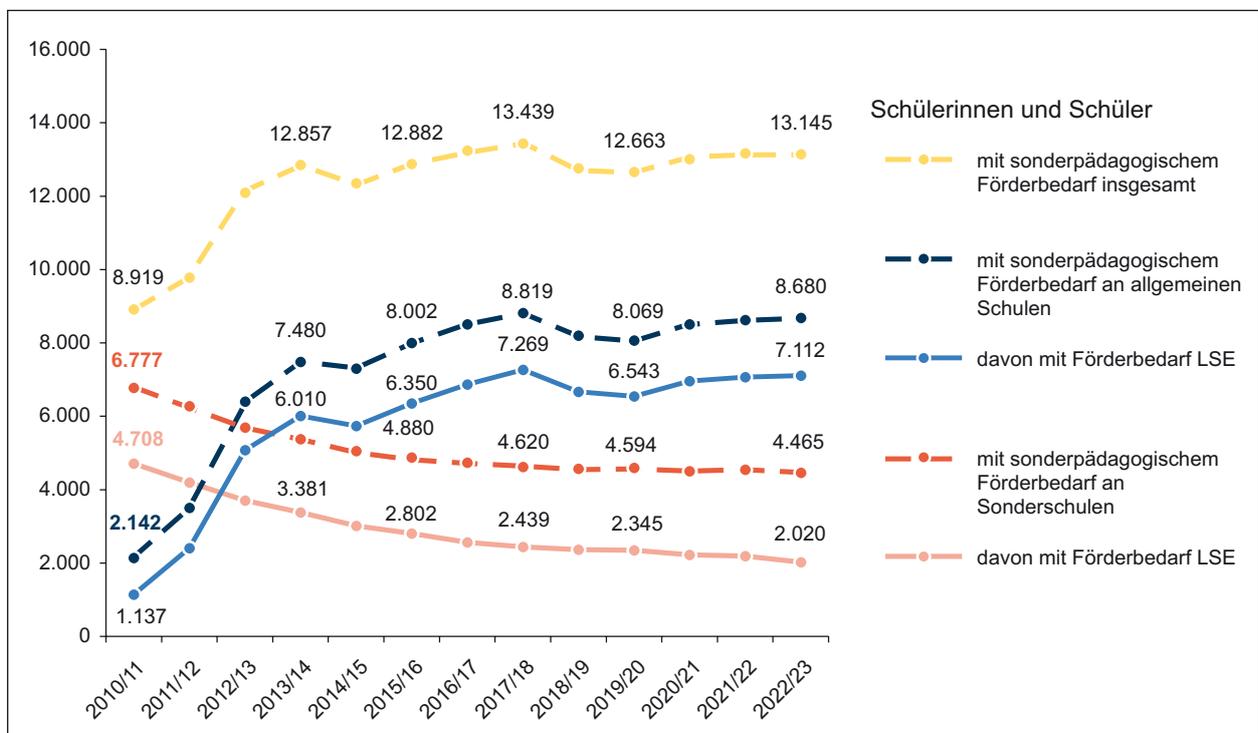
Abb. 6.25: Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung. Grundschulen einschließlich der sechsjährigen Grundschulen und der Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen. Grundschulen, spezielle Sonderschule und ReBBZ jeweils inklusive Vorschulklassen.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB; Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2023 (Stichtag 25. Januar), BSB

Abb. 6.26: Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung. Die Schülerinnen und Schüler mit Mehrfachbehinderung bzw. intensivem Assistenzbedarf sind bei den speziellen Förderschwerpunkten berücksichtigt.

Quelle: Schuljahresstatistik 2013 bis 2022, BSB; Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2015 bis 2023 (Stichtag jeweils Ende Januar), BSB

lerinnen und Schüler mehr als im Schuljahr 2010/11, die sonderpädagogischen Förderbedarf LSE haben. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass in den ehemaligen Integrativen Regelklassen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE erst ab dem Schuljahr 2012/13 die entsprechende sonderpädagogische Diagnose erhalten und statistisch als Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf LSE geführt werden. Im Schuljahr 2011/12 gab es noch 385 Integrative Regelklassen mit rechnerisch 770 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf LSE. Hinzu kommt die Wiederaufnahme des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ und dass im Schuljahr 2014/15 erstmals die Diagnose „emotionale und soziale Entwicklung im Kontext einer Autismusspektrumstörung“ vorgenommen wurde, die dem Bereich LSE zugeordnet ist.

6.5 Sprachförderung

Was ist das Hamburger Sprachförderkonzept?

Im Schuljahr 2005/06 trat das Hamburger Sprachförderkonzept in Kraft. Ziel ist die Verbesserung der Lese-, Schreib- und Sprachkompetenzen von Kindern und Jugendlichen, die als Basiskompetenzen für den Schulerfolg besonders bedeutsam sind. Als wesentlicher Bestandteil des Konzepts wurde § 28a im Hamburgischen Schulgesetz (HmbSG) eingeführt. Danach ist eine zusätzliche Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler verpflichtend, die nicht über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, um erfolgreich am Unterricht teilzunehmen. Um eine möglichst frühzeitige Förderung zu gewährleisten, wird der Sprachstand der Kinder anderthalb Jahre vor der Einschulung im Rahmen des Vorstellungsverfahrens für Viereinhalbjährige untersucht. Bei Feststellung eines ausgeprägten Sprachförderbedarfs besucht das Kind im Jahr vor der Einschulung eine Vorschulklasse oder auf Antrag eine Kindertagesstätte und nimmt verpflichtend an zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen teil. Die jeweiligen Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler sowie der Kinder im Vorschulalter werden durch standardisierte Test- und Beobachtungsverfahren ermittelt. Die differenzierten Diagnoseergebnisse bilden die Grundlage für die anschließende Förderplanung und Erfolgskontrolle.

Für die Umsetzung der zusätzlichen Sprachförderung erhalten alle Schulen Ressourcen, die auf Grundlage ihres jeweiligen Sozialindex berechnet werden. Zudem werden für die erfolgreiche Umsetzung des Förderkonzepts an allen Schulen qualifizierte Sprachlernberaterinnen und -berater eingesetzt. Diese haben die Aufgabe, ein schulspezifisches Sprachförderkonzept zu entwickeln, seine Umsetzung zu begleiten und zu evaluieren sowie das Konzept kontinuierlich anzupassen.

Unabhängig von der Sprachförderung nach § 28a HmbSG erhalten Schülerinnen und Schüler, die eine Internationale Vorbereitungsklasse besucht haben, nach dem Übergang in die Regelklasse ein weiteres Jahr zusätzliche Sprachförderung im Rahmen der sogenannten dritten Phase. Dies gilt auch für neu zugewanderte Kinder, die direkt in Jahrgangsstufe 1 oder 2 bzw. in die Vorschulklasse eingeschult werden.

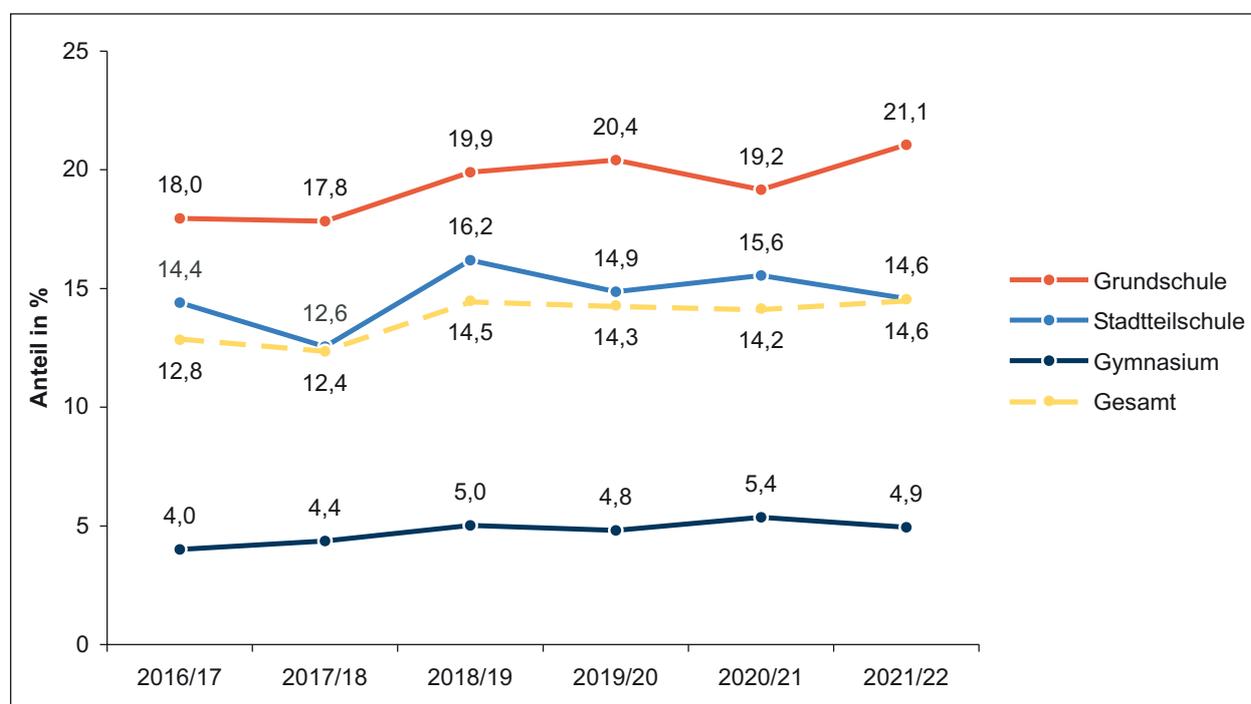
Wie viele Schülerinnen und Schüler erhalten Sprachförderung?

Abb. 6.27 und
Abb. 6.28

Im Schuljahr 2021/22 erhielten insgesamt 24.265 Schülerinnen und Schüler additive Sprachförderung nach § 28a HmbSG. Zudem befinden sich 1.061 in der dritten Phase und haben dadurch Anspruch auf die Teilnahme an zusätzlichen Sprachfördermaßnahmen. Anteilig weisen 14,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 einen Sprachförderbedarf auf. Dieser Anteil liegt auf einem vergleichbaren Niveau wie in den Vorjahren.

Da eine frühzeitige Förderung Kern des Hamburger Sprachförderkonzepts ist, erhalten besonders viele Kinder an Grundschulen Sprachförderung. In den Jahrgangsstufen 1 bis 4 sind es insgesamt 12.814 Kinder und damit 21,0 Prozent aller Grundschulkinder. In der vorschulischen Sprachförderung befinden sich weitere 2.727 Kinder. Der erkennbare Anstieg der Sprachförderbedarfe an den Grundschulen geht insbesondere auf höhere Fallzahlen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 zurück; diese könnten mit den vorangegangenen, pandemiebedingten Schließungen von Kitas und Schulen zusammenhängen. Auch nach dem Übergang in die weiterführenden Schulen werden Schülerinnen und Schüler verstärkt sprachlich gefördert. So sind es in Jahrgangsstufe 5 mit 2.957 Schülerinnen und Schülern 20,2 Prozent des Jahrgangs, und in Jahrgangsstufe 6 mit 2.355 Schülerinnen und Schülern 15,8 Prozent des Jahrgangs. Ab Jahrgangsstufe 7 nimmt die Zahl an Kindern und Jugendlichen, die Sprachförderung erhalten, deutlich ab.

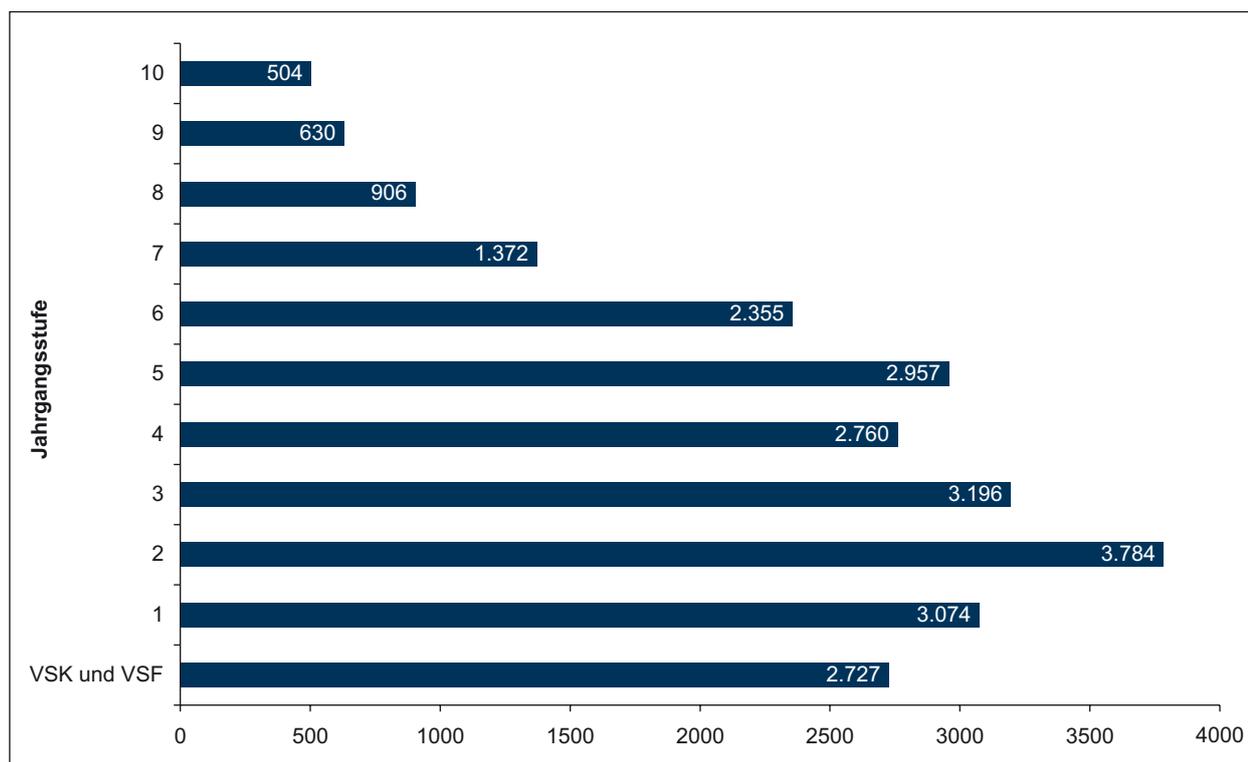
Abb. 6.27: Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarf (§ 28a HmbSG) nach Schulform



Erläuterung: Berichtet werden die Quoten für Schülerinnen und Schüler in Regelklassen der Jahrgangsstufe 1 bis 10 an staatlichen Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien.

Quelle: Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2017 bis 2022 (Stichtag Ende Januar), BSB

Abb. 6.28: Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf (§ 28a HmbSG) nach Jahrgangsstufen im Schuljahr 2021/22



Erläuterung: VSK = Vorschulklasse, VSF = Vorschulische Sprachförderung in einer Kindertagesstätte

Quelle: Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2022 (Stichtag 26. Januar), BSB

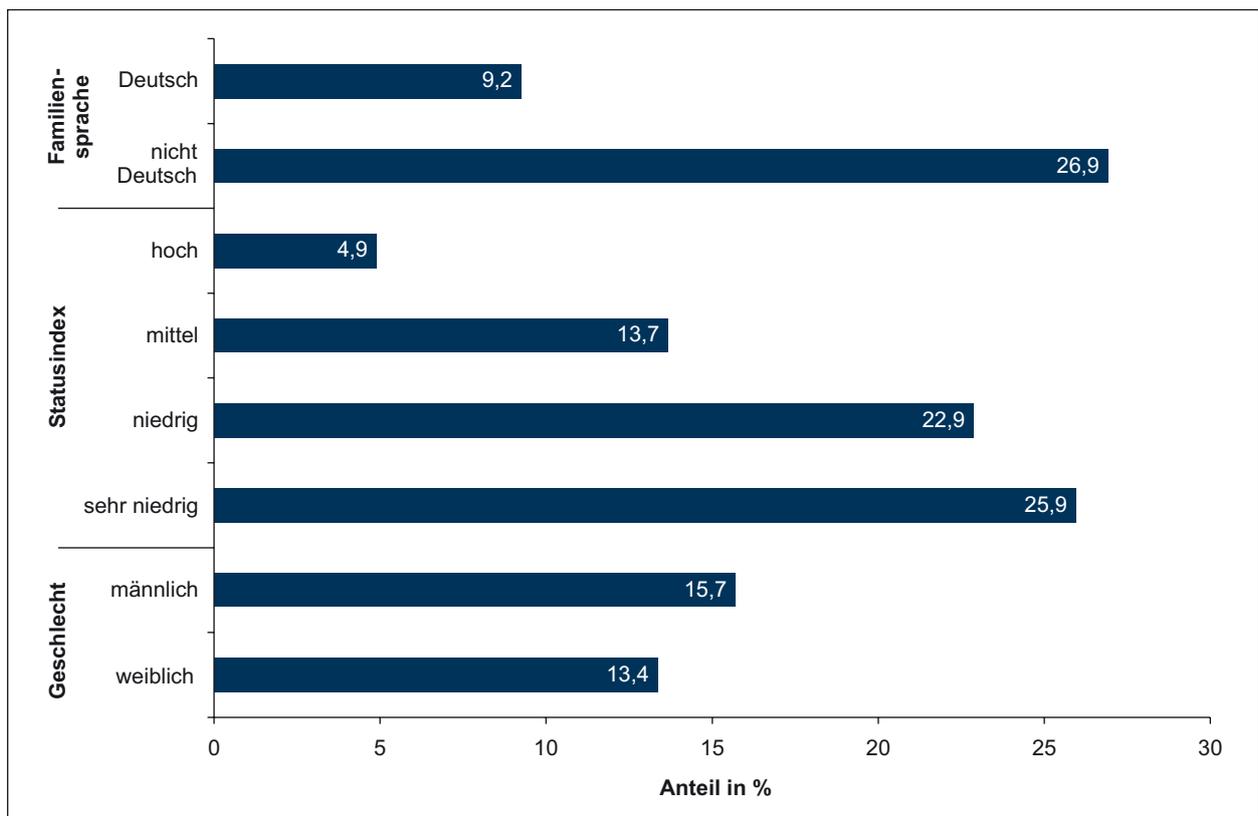
Abb. 6.29 Welche Schülerinnen und Schüler erhalten Sprachförderung?

Im Schuljahr 2021/22 erhalten 26,9 Prozent der Kinder und Jugendlichen, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, zusätzliche Sprachförderung. Von den Kindern und Jugendlichen mit deutscher Familiensprache sind es 9,2 Prozent.

Neben dem sprachlichen Hintergrund eines Kindes steht auch der sozioökonomische Hintergrund in einem engen Zusammenhang mit dem Vorliegen eines Sprachförderbedarfs. So weisen in der Gruppe aus Wohngebieten mit sehr niedrigem Statusindex 25,9 Prozent der Kinder einen ausgeprägten Sprachförderbedarf auf, in der Gruppe aus Wohngebieten mit hohem Statusindex nur 4,9 Prozent.

Wie in den vergangenen Jahren und regelmäßig in nationalen und internationalen Vergleichsstudien belegt, sind die sprachlichen Kompetenzen bei Jungen im Mittel schwächer ausgeprägt als bei Mädchen. Entsprechend haben mehr Jungen (15,7 %) einen Sprachförderbedarf als Mädchen (13,4 %).

Abb. 6.29: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf (§ 28a HmbSG) nach Familiensprache, sozioökonomischer Herkunft und Geschlecht im Schuljahr 2021/22



Erläuterung: Für die sozioökonomische Herkunft der Schülerinnen und Schüler steht der Statusindex ihrer Wohnadresse.

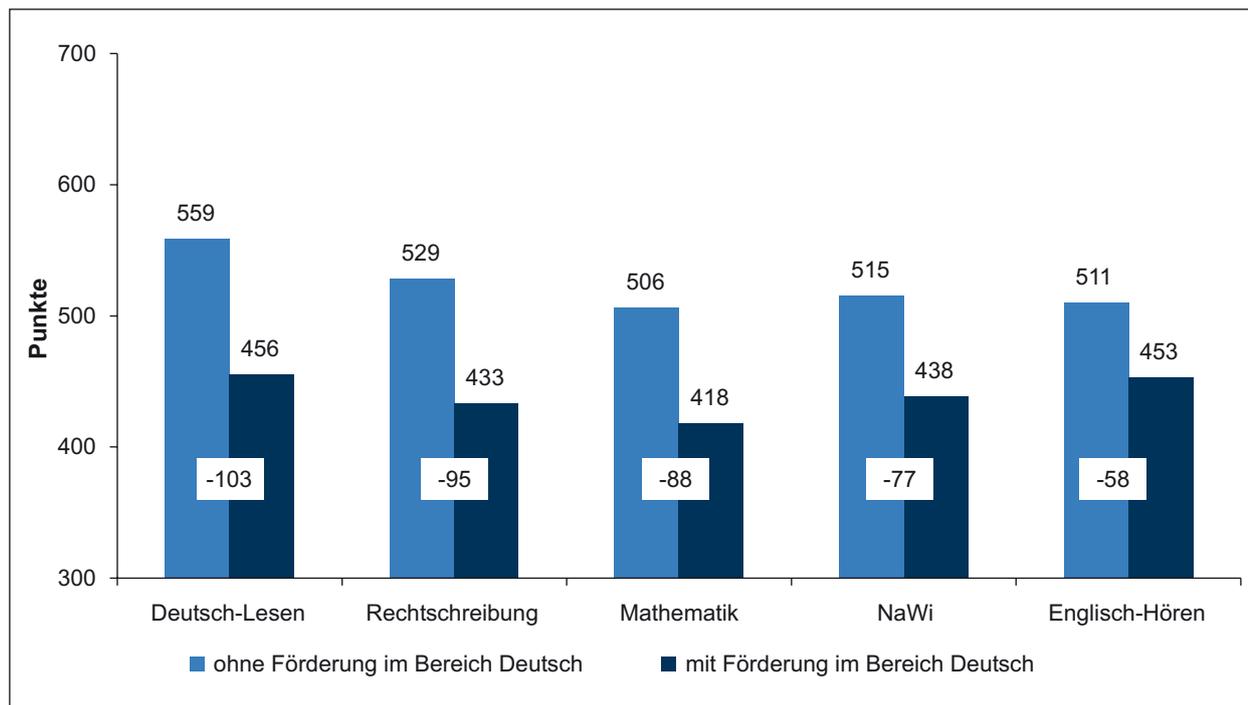
Quelle: Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2022 (Stichtag 26. Januar), BSB

Welche Leistungsstände weisen Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf auf?

Abb. 6.30

Leistungsergebnisse aus den KERMIT-Erhebungen (siehe dazu ausführlich Kapitel 10 dieses Berichts) zu Beginn der 5. Jahrgangsstufe zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Deutsch (Sprachförderbedarf und/oder Lernförderbedarf im Fach Deutsch) erhebliche Lernrückstände aufweisen. Erwartungsgemäß ist die Diskrepanz im Kompetenzniveau zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf in den Domänen Deutsch-Leseverstehen und Deutsch-Rechtschreiben besonders groß. Aber auch in anderen Fächern (Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch) bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Kompetenzen der Kinder mit und ohne deutschsprachlichem Förderbedarf. Die Ergebnisse heben die Bedeutung der Sprachbildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer hervor, die auch in den Hamburger Bildungsplänen verankert ist.

Abb. 6.30: Leistungsstände von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderung im Bereich Deutsch zu Beginn der Jahrgangsstufe 5 in Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch im Schuljahr 2021/22



Erläuterung: Berichtet werden jeweils die mittleren Leistungsstände der KERMIT 5-Testungen zu Beginn des Schuljahres 2021/22 für Schülerinnen und Schüler in Regelklassen der Jahrgangsstufe 5 mit und ohne Förderung im Bereich Deutsch (Sprachförderung und/oder Lernförderung im Fach Deutsch im 1. Halbjahr), für die Domänen Deutsch-Leseverstehen, Deutsch-Rechtschreibung, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch-Hörverstehen

Quelle: Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2022 (Stichtag 26. Januar); KERMIT 5, Sj. 2021/22

6.6 Lernförderung

Wie ist die Lernförderung angelegt?

Im Schuljahr 2010/11 wurde „Fördern statt Wiederholen“ eingeführt. Seitdem erhalten alle Schülerinnen und Schüler gezielte zusätzliche Lernförderung, wenn sie die in den Bildungsplänen festgelegten Leistungsanforderungen in einem oder mehreren Fächern nicht erfüllen. Klassenwiederholungen sollen so nach Möglichkeit vermieden werden.

Gemäß § 45 Abs. 2 HmbSG schließen Schule und Schülerin beziehungsweise Schüler unter Einbeziehung der Sorgeberechtigten eine Lern- und Fördervereinbarung ab, in der die gegenseitigen Pflichten, insbesondere individuelle Fördermaßnahmen neben der regulären Unterrichtsteilnahme, vereinbart werden. Die Teilnahme an der zusätzlichen Förderung ist kostenlos.

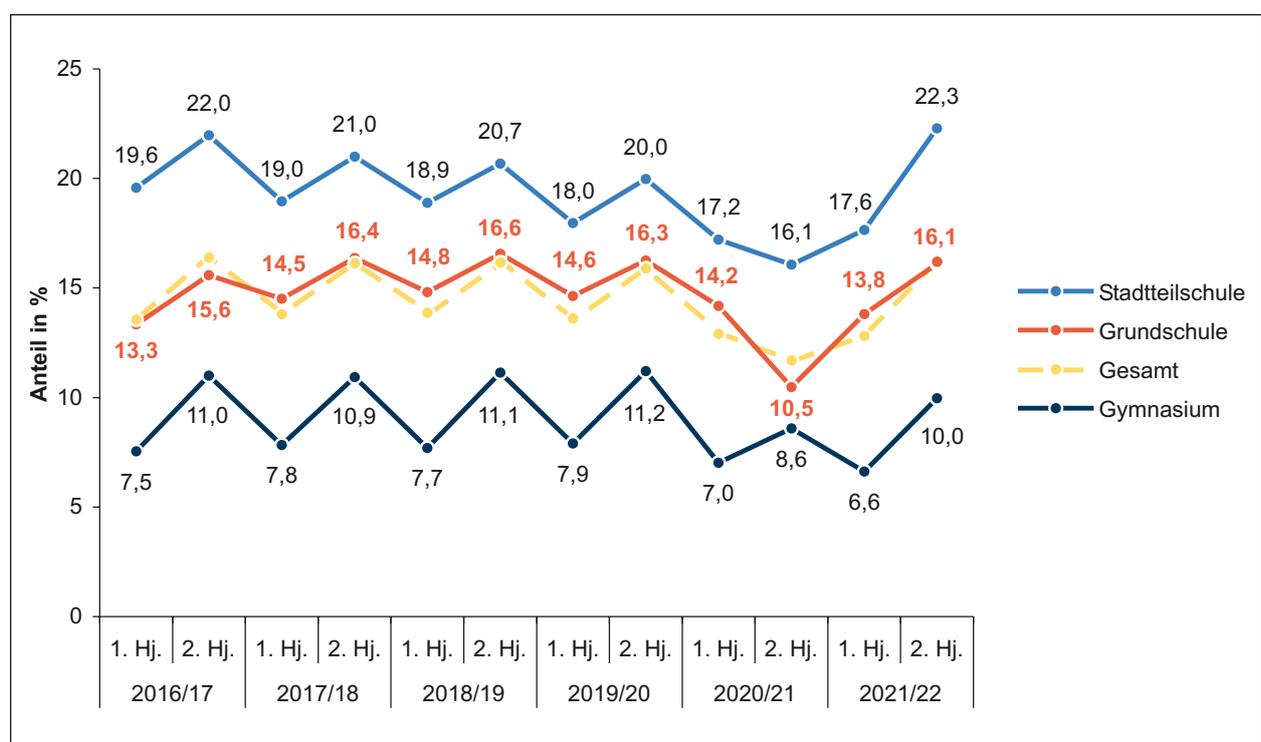
Wie viele Schülerinnen und Schüler erhalten Lernförderung?

Abb. 6.31

Im zweiten Schulhalbjahr 2021/22 profitieren 27.537 Schülerinnen und Schüler von zusätzlicher Lernförderung. Dies entspricht 16,2 Prozent der gesamten Schülerschaft. Im Zeitverlauf fällt auf, dass im zweiten Schulhalbjahr in der Regel mehr Schülerinnen und Schüler Lernförderung erhalten (etwa 16%) als im ersten Schulhalbjahr (etwa 13%). Der höhere Anteil im zweiten Halbjahr lässt sich damit erklären, dass Förderbedarfe im Laufe des Schuljahres festgestellt werden und Förderungen häufig mit Blick auf anstehende Übergänge oder Klassenwechsel erfolgen. Auffällig ist der ungewöhnlich niedrige Anteil an Lernförderungen im zweiten Halbjahr des Schuljahrs 2020/21 (11,7%). Dieser Rückgang geht vor allem auf die Förderung an Grundschulen zurück und lässt sich mit den pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebs erklären. Im zweiten Halbjahr des Schuljahrs 2021/22 steigt dann insbesondere an Stadtteilschulen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Lernförderung erhalten, deutlich an.

Stadtteilschulen haben den größten Anteil an geförderten Schülerinnen und Schülern in ihrer Schülerschaft (22,3%), der sich auch im Vergleich zu den präpandemischen Jahren gesteigert hat. An Grundschulen und Gymnasien erhalten anteilig deutlich weniger Schülerinnen und Schüler Lernförderung (16,1% bzw. 10,0%). Dieser Anteil ist im Vergleich zu den Jahren vor der Pandemie relativ konstant.

Abb. 6.31: Anteile von Schülerinnen und Schüler mit Lernförderbedarf (§ 45 HmbSG) nach Schulform und Halbjahr



Erläuterung: Berichtet werden jeweils die Quoten aus dem ersten und zweiten Schulhalbjahr für Schülerinnen und Schüler in Regelklassen der Jahrgangsstufe 1 bis 13 an staatlichen Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien für die Schuljahre 2016/17 bis 2021/22

Quelle: Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2017 bis 2022 (Stichtage jeweils Ende Januar und Ende Juni), BSB

Abb. 6.32 und
Abb. 6.33

In welchen Jahrgangsstufen und in welchen Fächern erhalten besonders viele Schülerinnen und Schüler Lernförderung?

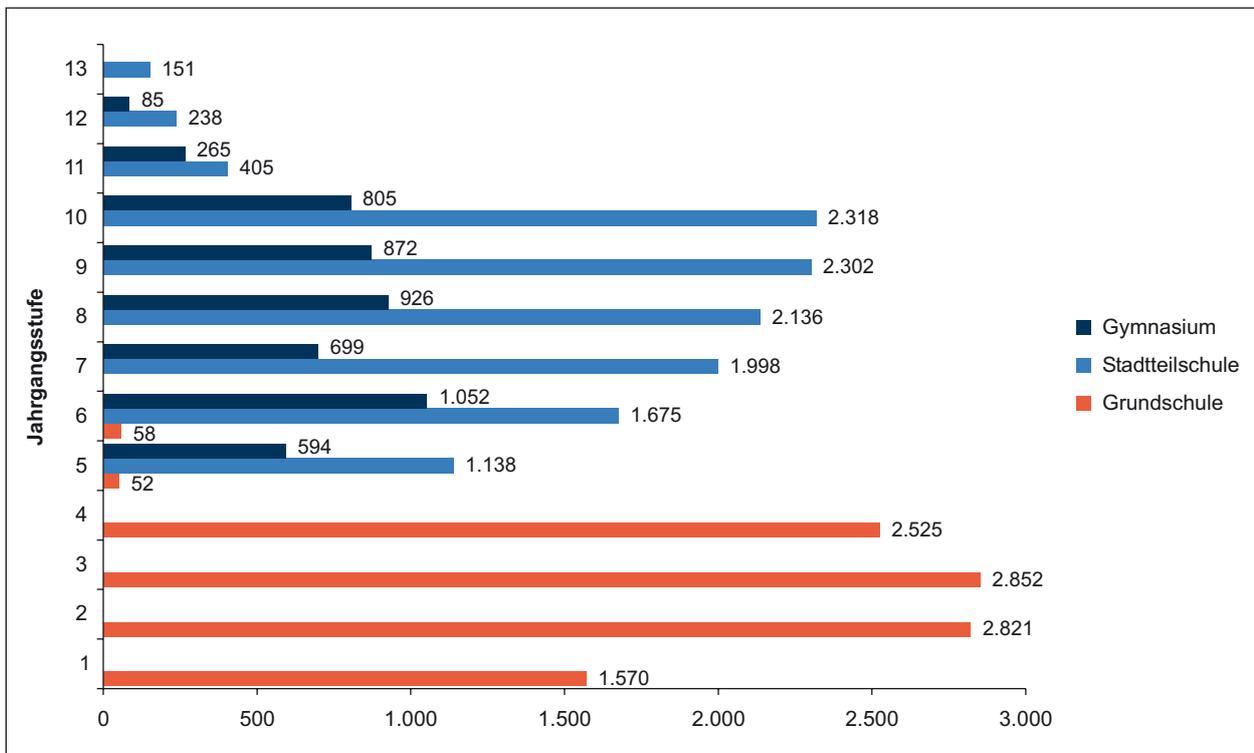
In Grundschulen erhalten die meisten Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen 2 und 3 Lernförderung. Im zweiten Halbjahr des Schuljahrs 2021/22 sind das jeweils rund 2.800 Kinder. In der Jahrgangsstufe 4 werden etwas weniger Schülerinnen und Schüler gefördert.

An Gymnasien nehmen die meisten Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 6 an der Lernförderung teil. Im zweiten Halbjahr des Schuljahrs 2021/22 sind das 1.052 Schülerinnen und Schüler. Ein Grund für die verstärkte Förderung in diesem Jahrgang sind die verbindlichen Leistungsanforderungen, die zum Ende der Jahrgangsstufe 6 erfüllt sein müssen, um am Gymnasium bleiben zu können. Zu Beginn der Jahrgangsstufe 6 erhalten jene Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen nicht diesem Niveau entsprechen, eine Mitteilung. Im Schuljahr 2021/22 waren dies 803 Schülerinnen und Schüler, von denen 290 am Gymnasium verbleiben konnten.

An den Stadtteilschulen häufen sich die Lernförderungen in den letzten drei Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I. Hier geht es für die Schülerinnen und Schüler um ihren Schulabschluss oder um den Übertritt in die gymnasiale Oberstufe. Die meisten geförderten Schülerinnen und Schüler befinden sich in den Jahrgangsstufen 9 und 10. Hier erhalten im zweiten Schulhalbjahr 2021/22 jeweils 2.302 bzw. 2.318 Schülerinnen und Schüler zusätzliche Lernförderung.

Bei den geförderten Fächern überwiegen die Kernfächer. So galten im zweiten Halbjahr des Schuljahrs 2021/22 annähernd 83 Prozent der Förderungen den Fächern

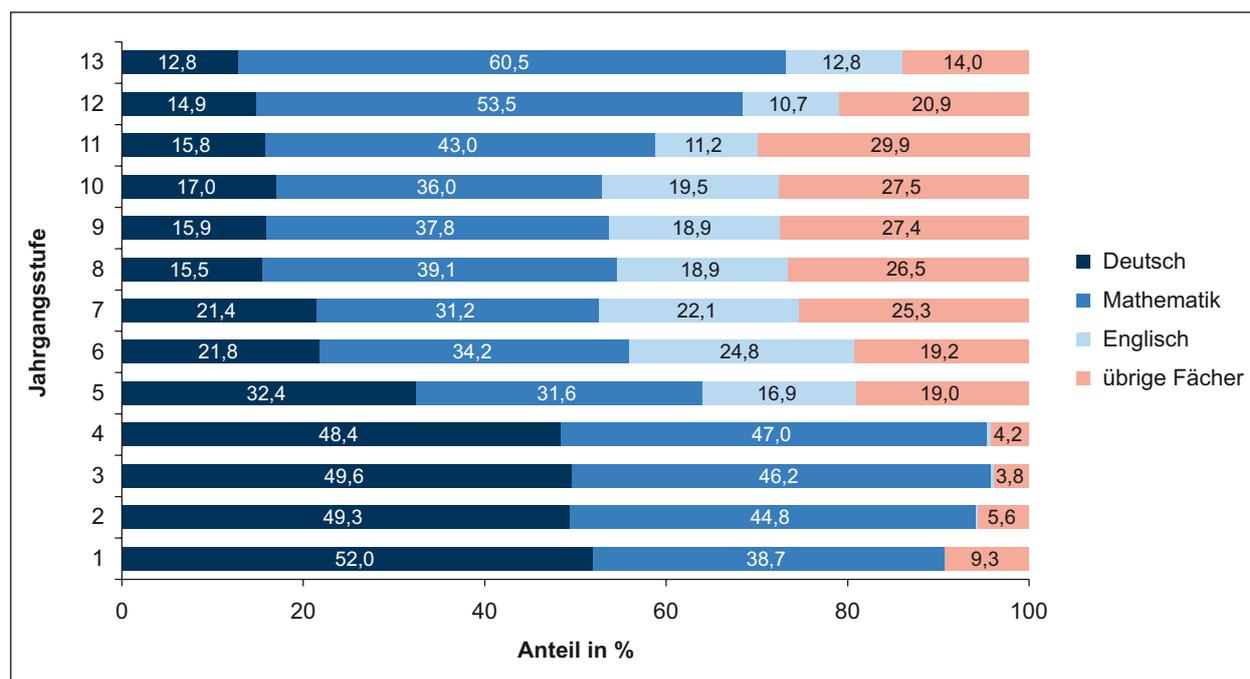
Abb. 6.32: Geförderte Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22



Erläuterung: Berichtet werden die Zahlen aus dem zweiten Schulhalbjahr für Schülerinnen und Schüler in Regelklassen der Jahrgangsstufe 1 bis 13 an staatlichen Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien.

Quelle: Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2022 (Stichtag 30. Juni)

Abb. 6.33: Geförderte Fächer im Schuljahr 2021/22



Erläuterung: Berichtet werden jeweils die Quoten aus dem zweiten Schulhalbjahr für Schülerinnen und Schüler in Regelklassen der Jahrgangsstufe 1 bis 13 an staatlichen Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien.

Quelle: Einträge in den Schulverwaltungsprogrammen 2022 (Stichtag 30. Juni)

Deutsch, Mathematik und Englisch. In den Jahrgangsstufen 1 bis 5 ist Deutsch das Fach mit den meisten Förderungen. Ab Jahrgangsstufe 6 gewinnt die Förderung in Mathematik zunehmend an Bedeutung; in der gymnasialen Oberstufe entfallen knapp die Hälfte der Förderungen auf das Fach Mathematik.

6.7 Das Mentoringprogramm „Anschluss“

Wie wird „Anschluss“ evaluiert?

Mit dem Mentoringprogramm „Anschluss“ sollen Kinder der Jahrgangsstufe 4 gefördert werden, die pandemiebedingte Leistungs- und Motivationsschwierigkeiten aufweisen. Hierbei sollen ganzheitlich sowohl Lernrückstände in den Kernfächern aufgeholt als auch sozio-emotionale Kompetenzen gestärkt werden, wie ausführlich in Kapitel 1 dieses Berichts beschrieben wurde. Das IfBQ führt die Evaluation von „Anschluss“ durch und generiert dafür anhand einer repräsentativen Stichprobe Informationen zum Angebot, zur Nutzung und zur Wirksamkeit des Programms. Dazu werden Teilnahmedaten ausgewertet, Befragungen durchgeführt, Beobachtungen der Kurse vorgenommen sowie vorliegende Kompetenzdaten (KERMIT und Einschätzungen überfachlicher Kompetenzen) analysiert. Nachfolgend werden erste Ergebnisse vorgestellt. Der Abschlussbericht liegt voraussichtlich im Herbst 2023 vor.

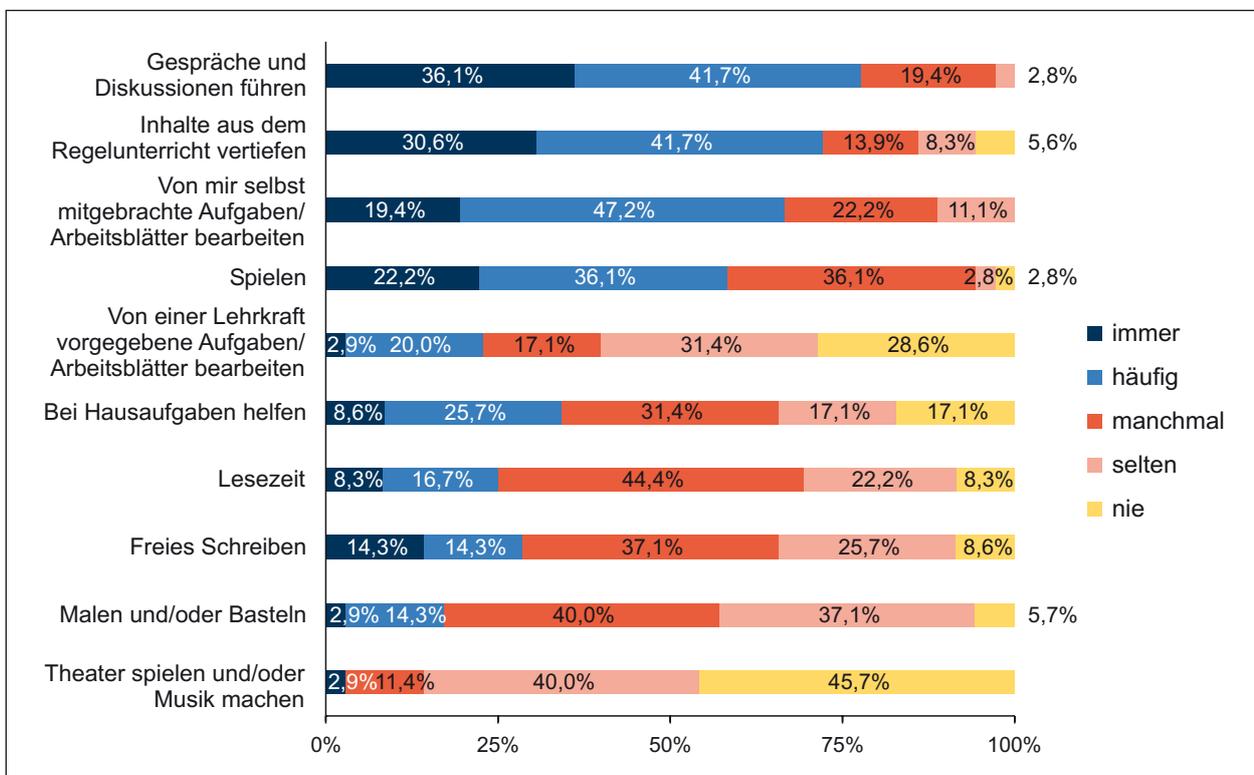
Abb. 6.34 Wer führt die „Anschluss“-Kurse durch und wie sind sie ausgestaltet?

Die „Anschluss“-Kurse werden von Mentorinnen und Mentoren durchgeführt, die sich mehrheitlich aus Lehramtsstudierenden (66 %) zusammensetzen. Weitere Personengruppen sind Studierende anderer Fachdisziplinen (5 %), Lehrkräfte im Ruhestand (5 %) und Personen mit anderem pädagogischen Hintergrund (11 %). 38 Prozent der Mentorinnen und Mentoren üben noch eine weitere Beschäftigung an der Schule aus (z. B. als Honorarkraft). Der Großteil der Mentorinnen und Mentoren erteilt ein bis zwei Kurse. Die Kurse umfassen dabei im Schnitt vier bis fünf Kinder. 94 Prozent der befragten Schulleitungen gaben an, dass die Kurse an ihrer Schule regelmäßig stattgefunden haben. In den Kursen wurden vorrangig Themen aus dem Unterricht wiederholt und Übungsblätter bearbeitet, außerdem war es wichtig, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, sich auszutauschen und miteinander zu spielen.

Von welchen Schülerinnen und Schülern werden die „Anschluss“-Kurse genutzt?

Nach Angaben der pädagogischen Fachkräfte haben 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler, denen ein pandemiebedingter Förderbedarf bescheinigt wurde, einen „Anschluss“-Kurs besucht. Die verbleibenden Schülerinnen und Schüler haben häufig nicht am Programm teilgenommen, weil die Teilnahme im individuellen Fall als pädagogisch nicht geeignet angesehen wurde.

Abb. 6.34: Tätigkeiten in den „Anschluss“-Kursen



Erläuterung: Personen wurden gefragt, wie häufig sie die angeführten Tätigkeiten in ihrem „Anschluss“-Kurs angeboten haben. Es werden die jeweiligen prozentualen Anteile visualisiert.

Quelle: Mentorinnen- und Mentorenbefragung (36 Teilnehmende) im Rahmen der Evaluation von „Anschluss“; repräsentative Stichprobenziehung aller staatlichen Grundschulen, BSB

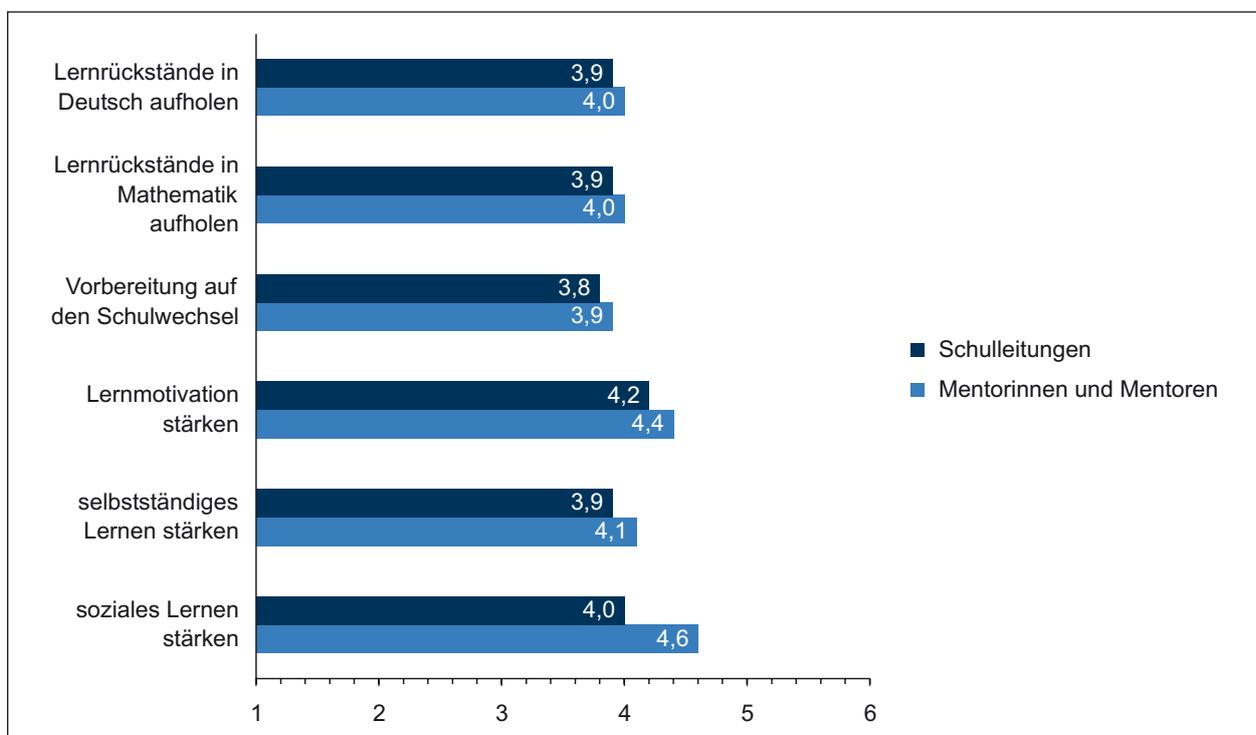
dagogisch nicht sinnvoll eingeschätzt wurde oder sich die Eltern gegen eine Teilnahme ausgesprochen haben. Umgekehrt haben 20 Prozent Schülerinnen und Schüler am Kurs teilgenommen, denen kein pandemiebedingter Förderbedarf zugeschrieben wurde. Diese Schülerinnen und Schüler wiesen häufig andere Förderbedarfe auf, wie zum Beispiel Lernförderbedarf gemäß § 45, Sprachförderbedarf gemäß § 28a oder sonderpädagogischen Förderbedarf gemäß § 12 und konnten hier eine zusätzliche Lerngelegenheit nutzen.

Als wie wirksam wird „Anschluss“ von verschiedenen Akteursgruppen eingeschätzt?

Abb. 6.35

Die Schulleitungen und Mentorinnen und Mentoren der Stichprobenschulen wurden zu ihrer Einschätzung des Programms befragt. Auf einer 6-stufigen Skala (0 = *trifft gar nicht zu* bis 6 = *trifft voll zu*) sollte beurteilt werden, als wie wirksam sich die „Anschluss“-Kurse in Bezug auf verschiedene Aspekte des Lernens erweisen. Sowohl Schulleitungen als auch Mentorinnen und Mentoren schätzen die „Anschluss“-Kurse generell als hilfreich ein. Von beiden Gruppen werden insbesondere Effekte auf das soziale Lernen und die Stärkung der Lernmotivation wahrgenommen. Auch das Aufholen der Lernrückstände in Deutsch und Mathematik wird sowohl von Schulleitungen als auch von Mentorinnen und Mentoren als eher gelungen eingeschätzt.

Abb. 6.35: Mittelwerte der Wirksamkeitsbeurteilung durch Schulleitungen und Mentorinnen und Mentoren



Erläuterung: Personen wurden gefragt, wie wirksam sie das „Anschluss“-Programm in Hinblick auf die angeführten Aspekte einschätzen (1=trifft gar nicht zu, 2=trifft nicht zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft eher zu, 5=trifft zu, 6=trifft voll zu). Es werden die jeweiligen Gruppenmittelwerte visualisiert.

Quelle: Schulleitungsbefragung (48 Teilnehmende) und Mentorinnen- und Mentorenbefragung (36 Teilnehmende) im Rahmen der Evaluation von „Anschluss“; repräsentative Stichprobenziehung aller staatlichen Grundschulen, BSB

Verwendete Literatur

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 231. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf [17.04.2023].

7. Übergänge im allgemeinbildenden Schulwesen

Innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens sind die Übergänge in die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II wichtige Gelenkstellen. Deshalb untersucht dieses Kapitel zunächst die Verteilung der Schülerschaft auf die weiterführenden Schulformen in der Jahrgangsstufe 5 und berichtet darüber, wie viele Schülerinnen und Schüler eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium haben und wie sich diese auf Stadtteilschulen und Gymnasien verteilen. Nach einem Überblick über die Schülerinnen und Schüler an Stadtteilschulen und Gymnasien in Jahrgangsstufe 11 folgt ein Abschnitt über Schulformwechsel. Zuletzt wird berichtet, wie viele Schülerinnen und Schüler an den verschiedenen Schulformen und Jahrgangsstufen eine Klasse wiederholen.

7.1 Übergang in die Sekundarstufe I

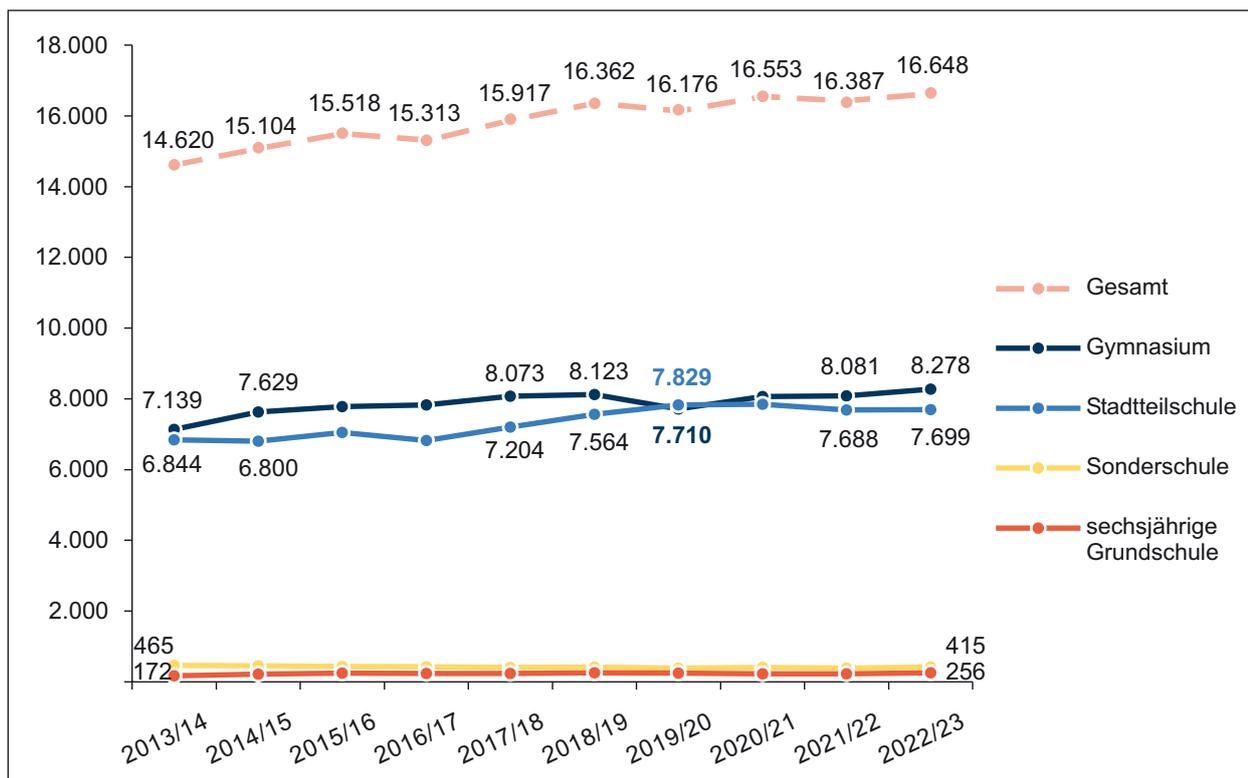
Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 5 auf die weiterführenden Schulformen?

Abb. 7.1 und
Abb. 7.2

Die Entscheidung für die weiterführende Schulform liegt bei den Eltern. Abbildung 7.1 macht deutlich, wie sich die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 5 auf die Schulformen verteilen.

Betrachtet man nur die Schülerschaft der Stadtteilschulen und Gymnasien und untersucht, wie sie sich in Jahrgangsstufe 5 auf diese beiden Schulformen aufteilt, zeigt sich, dass jeweils etwas mehr als die Hälfte der Kinder ein Gymnasium besucht. Nur im Schuljahr 2019/20 erfolgten mehr Wechsel an die Stadtteilschule als an das Gymnasium. Im Schuljahr 2022/23 gehen 51,8 Prozent der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler auf ein Gymnasium.

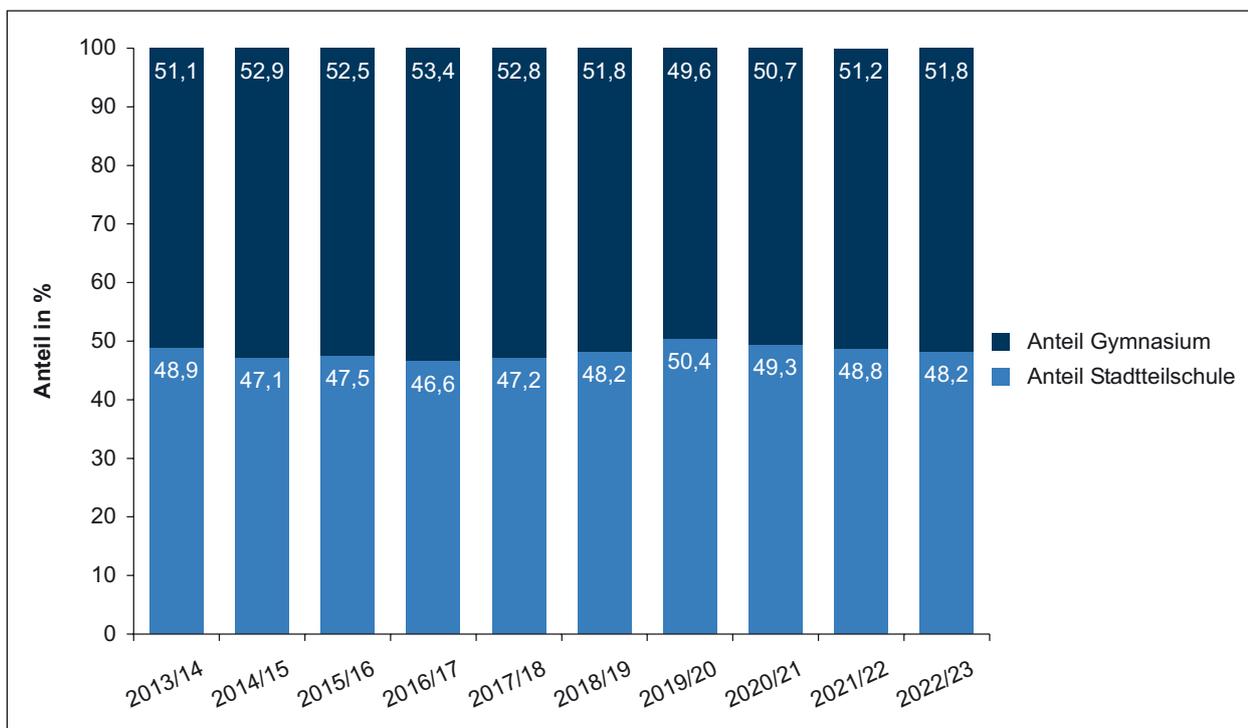
Abb. 7.1: Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 5



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2013 bis 2022, BSB

Abb. 7.2: Anteile der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 5 an Stadtteilschulen und Gymnasien



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2013 bis 2022, BSB

Wie viele Schülerinnen und Schüler erhalten eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium und wie verteilen sie sich auf die Schulformen Stadtteilschule und Gymnasium?

Abb. 7.3 und
Abb. 7.4

Am Ende des ersten Halbjahrs der Jahrgangsstufe 4 gibt die Zeugniskonferenz eine Einschätzung zur weiteren Schullaufbahn der Schülerin bzw. des Schülers vor dem Hintergrund ihrer bzw. seiner bisherigen Lern- und Leistungsentwicklung und überfachlichen Kompetenzen ab. Die Zeugniskonferenz prognostiziert dabei entweder, dass die Schülerin bzw. der Schüler ihren bzw. seinen Bildungsgang an der Stadtteilschule erfolgreich fortsetzen kann oder, dass die Schülerin bzw. der Schüler ihren bzw. seinen Bildungsgang an der Stadtteilschule oder am Gymnasium erfolgreich fortsetzen kann. (Letztere Prognose wird im Folgenden vereinfacht als Gymnasialempfehlung bezeichnet.) Die Eltern entscheiden dann nach fachlich-pädagogischer Beratung durch die Klassenlehrerin bzw. den Klassenlehrer und gegebenenfalls weitere Lehrkräfte, welche Schulform ihr Kind im Anschluss an die Grundschule besuchen soll.

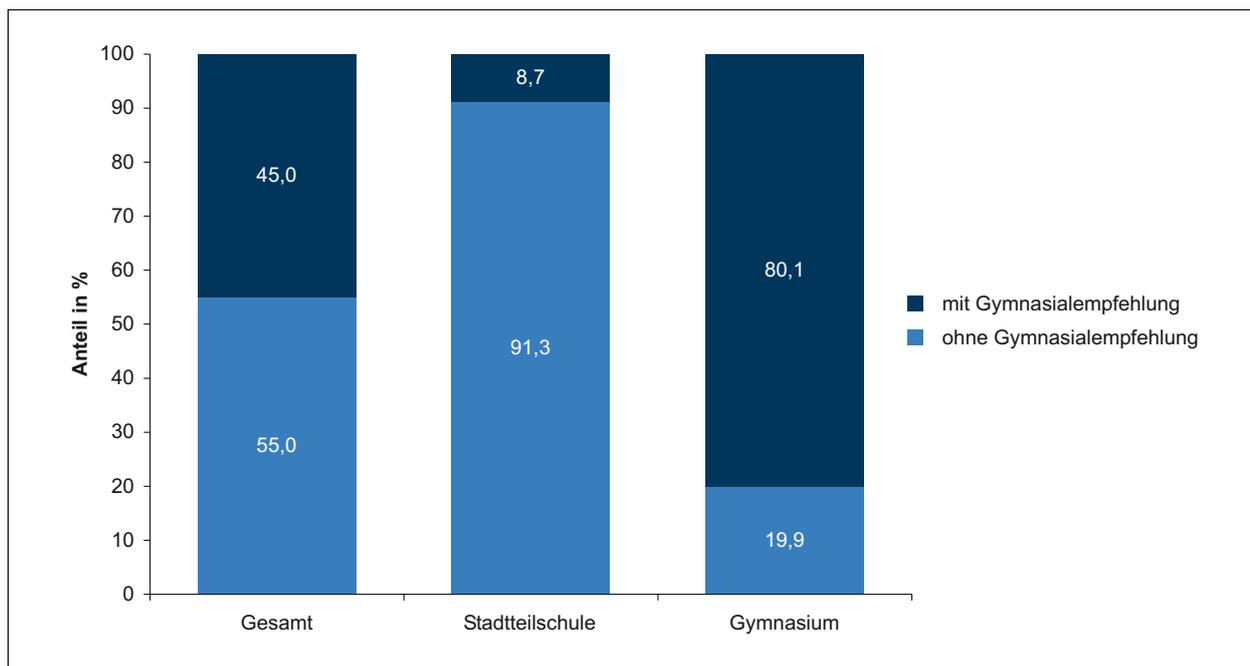
Die Einschätzung zur weiteren Schullaufbahn wird statistisch in den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in Jahrgangsstufe 5 erfasst. Es besteht jedoch keine Verpflichtung, diese bei der Anmeldung an den weiterführenden Schulen vorzulegen. Bis einschließlich zum Schuljahr 2017/18 sind die Einträge zu den Übergangsempfehlungen derart unvollständig, dass sie für statistische Auswertungen nicht herangezogen werden sollten. Das änderte sich zum Schuljahr 2018/19. Seitdem wurde die Datenqualität an Gymnasien und Stadtteilschulen von Jahr zu Jahr besser. Ab dem Schuljahr 2022/23 wird die Information für die staatlichen Schulen im Übergabeverfahren digital von den Grundschulen an die weiterführenden staatlichen Schulen übertragen.

Im Schuljahr 2022/23 haben insgesamt 45,0 Prozent aller Fünftklässlerinnen und Fünftklässler eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium. Das sind 6.756 Schülerinnen und Schüler. Differenziert man hierbei nach Geschlecht, erhalten Mädchen mit 47,3 Prozent etwas häufiger eine Empfehlung für das Gymnasium als Jungen (42,8%).

Die überwiegende Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Übergangsempfehlung für das Gymnasium besucht dann auch ein Gymnasium. So besitzen mehr als vier Fünftel aller Fünftklässlerinnen und Fünftklässler an Gymnasien eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium (6.137). 1.523 Schülerinnen und Schüler besuchen das Gymnasium ohne Empfehlung. An Stadtteilschulen beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Übergangsempfehlung für das Gymnasium in Klasse 5 lediglich 8,7 Prozent; das sind 595 Schülerinnen und Schüler.

Die Übergangsempfehlung für das Gymnasium steht ihrerseits in einem engen Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler: Je höher der Sozialstatus des Wohngebiets der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler, desto höher der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten. In Gebieten mit sehr niedrigem Sozialstatus erhält nur etwa jedes fünfte Kind eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium (20,1%). In Gebieten mit hohem Sozialstatus sind es 72,0 Prozent.

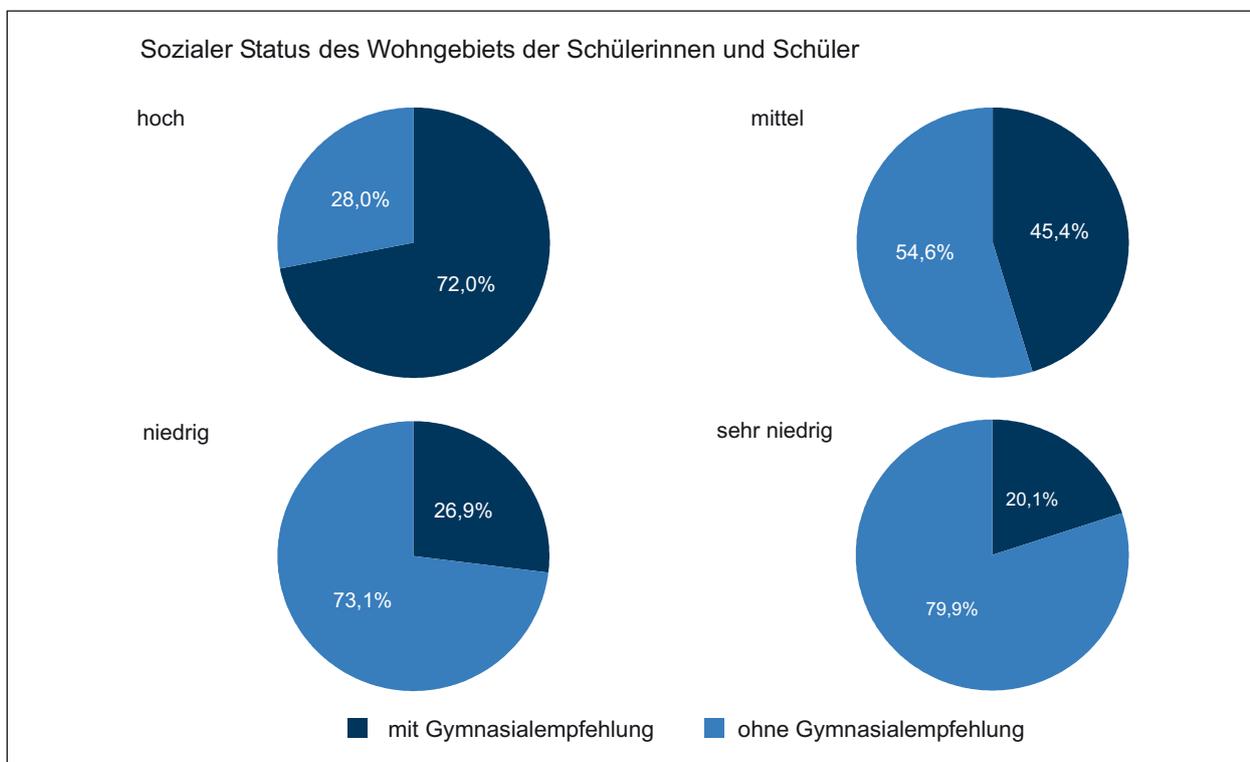
Abb. 7.3: Anteile der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler mit Übergangsempfehlung für das Gymnasium nach Schulformen im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Ohne Wiederholerinnen und Wiederholer. Nur Regelklassen.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

Abb. 7.4: Anteile der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler mit Übergangsempfehlung für das Gymnasium nach sozialer Herkunft im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Ohne Wiederholerinnen und Wiederholer. Nur Regelklassen. 207 Fünftklässlerinnen und Fünftklässler konnten nicht in die Berechnung einbezogen werden, da ihnen kein Statusindex aus dem Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung zugeordnet werden konnte.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

Wie schneiden die Fünftklässlerinnen und Fünftklässler mit bzw. ohne Gymnasialempfehlung in Jahrgangsstufe 5 in den Leistungstests ab?

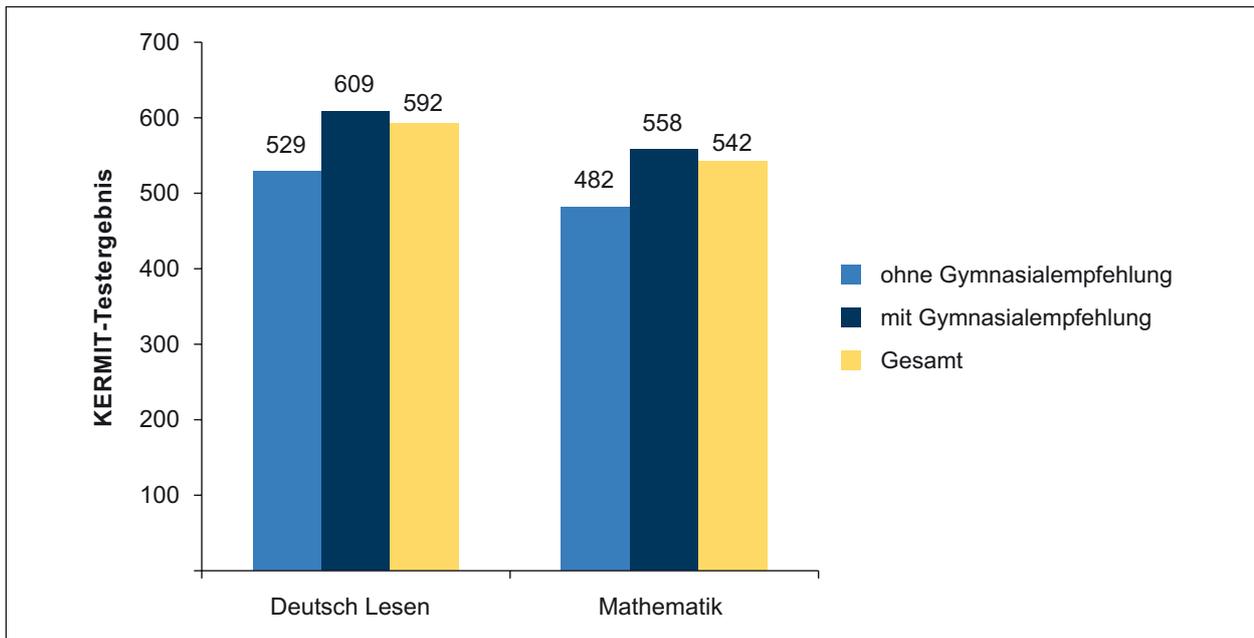
Abb. 7.5

Mit dem Leistungstest KERMIT (Kompetenzen ermitteln) wird in Hamburg untersucht, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die Anforderungen der nationalen Bildungsstandards und der Hamburger Bildungspläne erfüllen. Dabei werden auch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 5 in den Kompetenzbereichen Deutsch-Leseverstehen und Mathematik erfasst.

Die Ergebnisse dieser Leistungstests lassen sich für das Schuljahr 2019/20 mit den Übergangsempfehlungen in Beziehung setzen. Zur besseren Vergleichbarkeit und Interpretierbarkeit werden die Testleistungen dabei auf die Skala der Bildungsstandards transformiert. Diese von der KMK verabschiedeten, länderübergreifenden Standards legen fest, welche Ziele in den einzelnen Fächern je nach Jahrgangsstufe zu erreichen sind. Hierauf aufbauend hat das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) Kompetenzstufenmodelle entwickelt, die die Testergebnisse anschaulich darstellen und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler qualitativ beschreiben. Anhand dieser Modelle lässt sich abbilden, zu welchen Anteilen Schülerinnen und Schüler bestimmte Anforderungen erfüllen bzw. nicht erfüllen.

Es zeigt sich, dass die Übergangsempfehlung für das Gymnasium auch das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt: Die Ergebnisse der Gruppe ohne Gymnasialempfehlung liegen in Deutsch-Leseverstehen mit durchschnittlich 529 Punkten in Kompetenzstufe 3 und erfüllen somit den Regelstandard. Der Regelstandard beschreibt Kompetenzen, die im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt (hier Ende Jahrgangsstufe 4) erreicht werden sollen. In Mathematik liegen die Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlich 482 Punkten ebenfalls im Regelstandard. Die Gruppe mit Gymnasialempfehlung erreicht mit durchschnittlich 609 Punkten in Deutsch-Leseverstehen und 558 Punkten in Mathematik in beiden Kompetenzbereichen Kompetenzstufe 4, was dem Regelstandard plus entspricht. Dieser geht über den Regelstandard hinaus. Während die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlung in beiden Kompetenzbereichen im Durchschnitt leicht über dem Gesamtmittelwert liegen, zeigen Schülerinnen und Schüler ohne Gymnasialempfehlung im Mittel ein unterdurchschnittliches Ergebnis.

Abb. 7.5: Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 5 nach Übergangsempfehlung für das Gymnasium



Erläuterung: Nur staatliche Schulen, nur Regelklassen. Ohne Wiederholerinnen und Wiederholer. In Beziehung gesetzt sind die Übergangsempfehlung und die Leistungen aus dem Schuljahr 2019/20.

Quelle: Schuljahresstatistik 2019, BSB; KERMIT-Ergebnisse Jahrgang 5 2019, IfBQ, BQ 22

7.2 Übergang in die Sekundarstufe II

Abb. 7.6 und Abb. 7.7 Wie verteilen sich die Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 11 auf die weiterführenden Schulformen?

Neben dem Übergang in die weiterführende Schule ist der Wechsel in die Jahrgangsstufe 11 und damit in die gymnasiale Oberstufe eine weitere Gelenkstelle im Bildungsverlauf. Dieser Abschnitt widmet sich den Übergängen in die Jahrgangsstufe 11 an allgemeinbildenden Schulen; zu entsprechenden Übergängen in berufsbildende Schulen siehe Kapitel 8.

Mit der Einführung der Stadtteilschule im Schuljahr 2010/11 und dem damit verbundenen Aufbau von gymnasialen Oberstufen an den allermeisten Stadtteilschulen war das Ziel verbunden, allen leistungsstarken Schülerinnen und Schülern unabhängig von der in der Sekundarstufe I besuchten Schulform den Zugang in die gymnasiale Oberstufe zu eröffnen. Tatsächlich ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die an nicht gymnasiale Schulformen in Jahrgangsstufe 11 übergehen, mit Einführung der Stadtteilschule deutlich gestiegen. Im Schuljahr 2009/10, dem Jahr vor Einführung der Stadtteilschule, besuchten nur 3.055 Schülerinnen und Schüler die Jahrgangsstufe 11 an nicht gymnasialen Schulformen, zum Schuljahr 2010/11 stieg die Anzahl sprunghaft auf 4.022 Schülerinnen und Schüler an. Im Schuljahr 2022/23 wird dann mit 4.380 Schülerinnen und Schülern in den elften Klassen der Stadtteilschulen ein neuer Höchstwert erreicht.

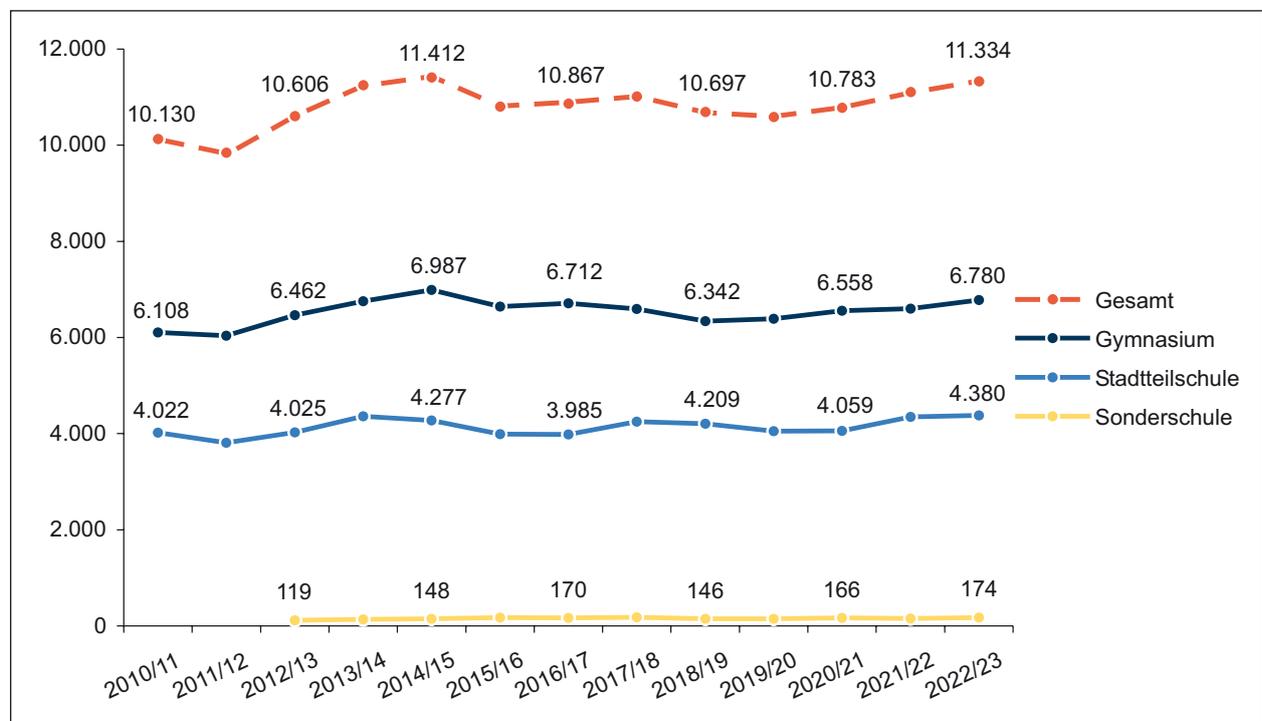
Auch an den Gymnasien nahm die Zahl der Elftklässlerinnen und Elftklässler über mehrere Jahre hinweg zu und erreichte im Schuljahr 2014/15 den höchsten Stand im

hier betrachteten Zeitraum. Im selben Jahr war auch die Gesamtzahl an Schülerinnen und Schülern in elften Klassen an allen Schulformen zusammen am höchsten. Bis zum Schuljahr 2019/20 entwickeln sich die Zahlen an Gymnasien dann schwankend, mit leicht fallender Tendenz. Letzteres liegt zum Teil auch an kleineren Jahrgangsbreiten in der Jahrgangsstufe 10 der jeweiligen Vorjahre. Seither steigt sowohl die Zahl der Elftklässlerinnen und Elftklässler an Gymnasium als auch deren Gesamtzahl wieder an. Im Schuljahr 2022/23 besuchen insgesamt 11.334 Schülerinnen und Schüler die Jahrgangsstufe 11, 6.780 davon am Gymnasium.

Nimmt man in den Blick, wie sich die Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 11 auf die Schulformen Stadtteilschule und Gymnasium verteilen, schwanken die Anteile der Stadtteilschulen leicht zwischen 37,3 Prozent im Schuljahr 2016/17 und 39,9 Prozent im Schuljahr 2018/19. Im Schuljahr 2009/10, also im letzten Jahr vor Einführung der Stadtteilschule, lag der Anteil der Elftklässlerinnen und Elftklässler an nicht gymnasialen Schulformen – damals insbesondere den Integrierten und Kooperativen Gesamtschulen – bei lediglich 33,9 Prozent. Aktuell besuchen 39,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler der 11. Jahrgangsstufe eine Stadtteilschule.

An beiden Schulformen überwiegt dabei seit dem Schuljahr 2010/11 der Anteil der Mädchen den der Jungen. In den letzten 13 Schuljahren schwankt der Anteil der Jungen an Gymnasien in Jahrgangsstufe 11 zwischen 46,2 im aktuellen Schuljahr und 48,6 Prozent im Schuljahr 2011/12. An Stadtteilschulen schwankt er zwischen 45,7 Prozent in den Schuljahren 2010/11 und 2020/21 und 49,3 Prozent im Schuljahr 2016/17. Im aktuellen Schuljahr liegt der Anteil der Jungen an Stadtteilschulen in Jahrgangsstufe 11 bei 48,4 Prozent.

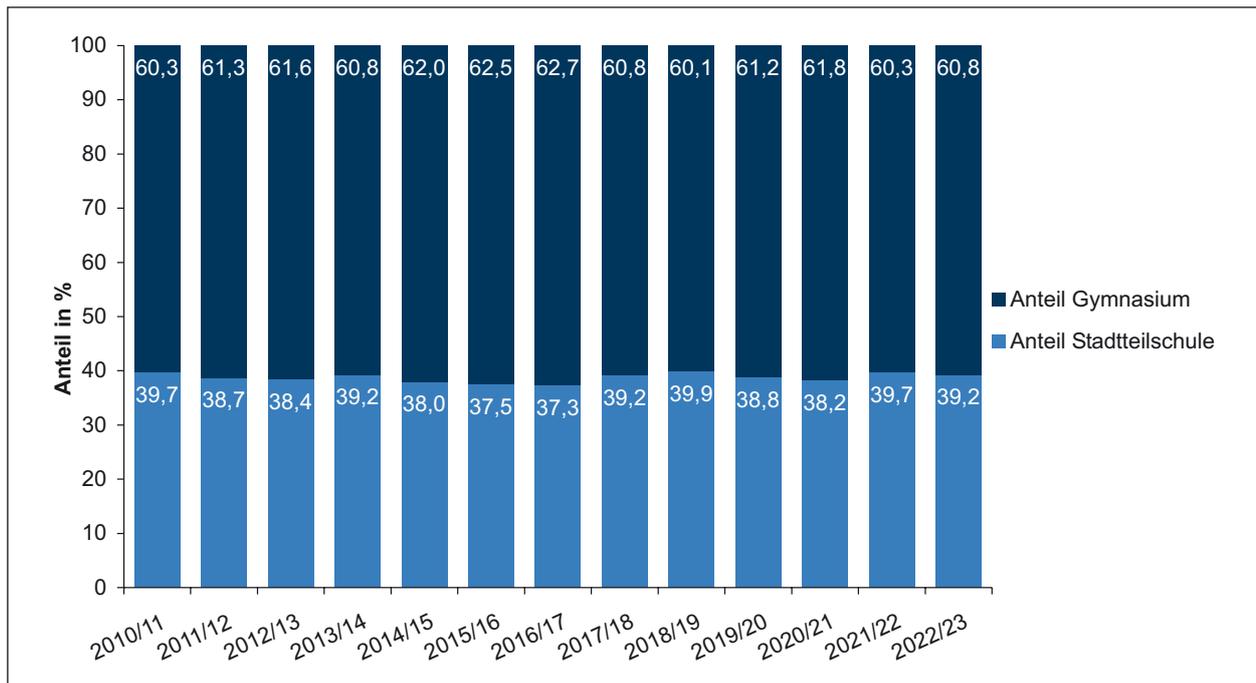
Abb. 7.6: Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 11



Erläuterung: Staatliche und private allgemeinbildende Schulen. Ohne Erwachsenenbildung. Ab dem Schuljahr 2012/13 werden die Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen ihrem Alter gemäß auch in den Jahrgangsstufen 11 und 12 erhoben, vorher wurden diese Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 10 mit erfasst.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2010 bis 2022, BSB

Abb. 7.7: Anteile der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 11 an Stadtteilschulen und Gymnasien



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2010 bis 2022, BSB

7.3 Schulformwechsel

Abb. 7.8 und Abb. 7.9 **Wie viele Schülerinnen und Schüler wechseln zwischen Gymnasium und Stadtteilschule?**

Schulformwechsel an das Gymnasium und an die Stadtteilschule lassen sich nicht mit einer positiven oder negativen Veränderung der Schulabschlussperspektive gleichsetzen. Der Wechsel an das Gymnasium setzt die Absicht voraus, das Abitur zu machen. Aber auch jede Stadtteilschule bietet dazu die Möglichkeit. Die meisten Stadtteilschulen führen eine eigene gymnasiale Oberstufe, die anderen eröffnen den Weg in die Oberstufe in Kooperation mit einer anderen Schule. Der Wechsel an die Stadtteilschule bedeutet deshalb nicht, dass den Schülerinnen und Schülern der Weg zum Abitur verbaut wäre. Er steht ihnen weiterhin offen, wenn die Leistungen stimmen.

Wie Abbildung 7.8 zeigt, ist die Zahl der Schulformwechsel vom Gymnasium an die Stadtteilschule zum Schuljahr 2013/14 stark angestiegen, dann zwei Jahre in Folge zurückgegangen und erstmals zum Schuljahr 2016/17 wieder leicht angestiegen. Bis zum Schuljahr 2019/20 zeigt sich von Jahr zu Jahr bei den absoluten Zahlen ein leichter Zuwachs, der aber auch auf die wachsenden Schülerzahlen an Gymnasien zurückzuführen ist. Im darauffolgenden Schuljahr ist die Zahl der Schulformwechsel deutlich auf 1.474 zurückgegangen. Damit lag die Wechselquote bei 2,6 Prozent der gesamten Schülerschaft der Gymnasien. In den Schuljahren 2021/22 und 2022/23 betrug sie jeweils 2,5 Prozent. Hintergrund der jüngsten Entwicklungen ist die Coronapandemie:

Der Großteil der Wechsel vom Gymnasium an die Stadtteilschule erfolgt am Ende der Jahrgangsstufe 6, da zu diesem Zeitpunkt gemäß Schulgesetz die Entscheidung

über den Verbleib auf dem Gymnasium getroffen wird. Zum Schuljahresende 2019/20 haben 955 Schülerinnen und Schüler das Gymnasium am Ende der Jahrgangsstufe 6 verlassen; das entspricht 11,8 Prozent des gesamten Jahrgangs. Ein Jahr später sank die Zahl auf 827 Schülerinnen und Schüler, im Schuljahr 2021/22 fiel sie weiter auf 710 Schülerinnen und Schüler oder 9,2 Prozent des Jahrgangs. Diese Zahlen zeigen, dass die Zeugniskonferenzen am Ende der sechsten Jahrgangsstufe spätestens seit dem Schuljahr 2020/21 bei der Notenerteilung die extrem erschwerten Unterrichtsbedingungen berücksichtigt und sich im Zweifelsfall gegen die Vergabe mangelhafter und schlechterer Noten entschieden haben, die eine Abschlussschulung zufolge gehabt hätten. Auch die Schulaufsicht hatte in uneindeutigen Fällen zu Milde angehalten. Im Übrigen dürfte der erleichterte Zugang zu Klassenwiederholungen bei den pädagogischen Entscheidungen der Zeugniskonferenzen eine Rolle gespielt haben.

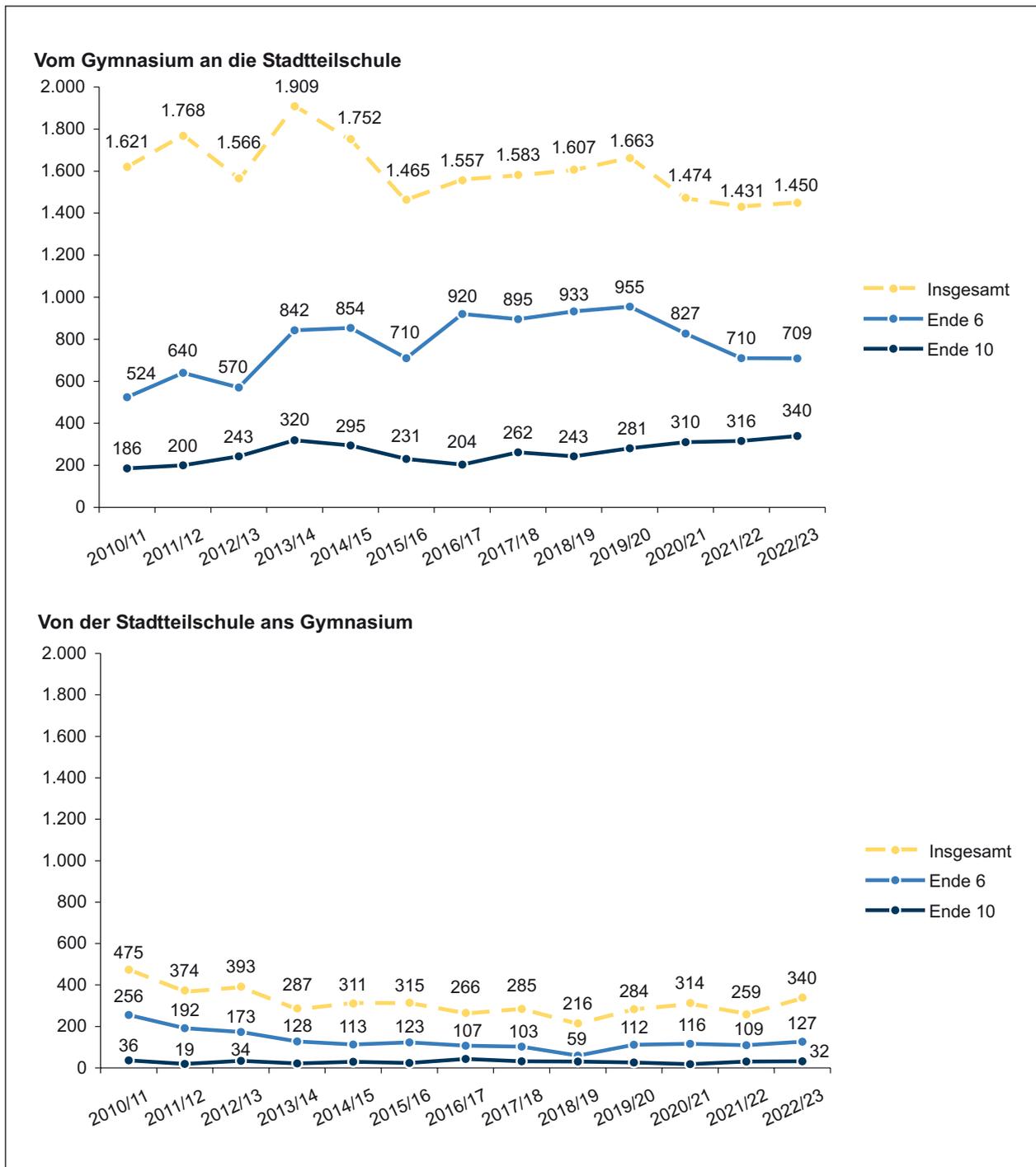
Bei einer Betrachtung nach Geschlecht fällt auf, dass Jungen mit 55,3 Prozent häufiger nach der Jahrgangsstufe 6 vom Gymnasium auf die Stadtteilschule wechseln als Mädchen. Infolgedessen sinkt der Anteil der Jungen am Gymnasium von Jahrgangsstufe 5 bis 7: Während im Schuljahr 2020/21 49,3 Prozent der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler des Gymnasiums männlich waren, liegt der Anteil im Schuljahr 2022/23 in derselben Kohorte in Jahrgangsstufe 7 mit 48,7 Prozent noch einmal niedriger.

Für die Gymnasien und die Stadtteilschulen bedeuten die Wechsel nach der Jahrgangsstufe 6 eine organisatorische und pädagogische Herausforderung. Jedes der 74 Gymnasien verlor zum Schuljahr 2022/23 im Durchschnitt rund zehn Schülerinnen und Schüler, während jede der 85 Stadtteilschulen im Durchschnitt rund acht neue Schülerinnen und Schüler aufgenommen hat. Allerdings bestehen große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen: Knapp die Hälfte aller Wechslerinnen und Wechsler auf die Stadtteilschulen kommen von 16 Gymnasien, die zwischen 14 und 38 Schülerinnen und Schüler abgeben. In umgekehrter Betrachtungsweise sind es 16 Stadtteilschulen, die etwas mehr als die Hälfte aller Wechslerinnen und Wechsler aufnehmen, indem sie zwischen 14 und 37 Schülerinnen und Schülern einen Platz geben.

In den Jahrgangsstufen 7 bis 9 rücken die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Leistungen in die nächsthöhere Jahrgangsstufe auf. Wenn sie nicht ausreichende Leistungen zeigen, erhalten sie Lernförderung, müssen aber weder ihre Klasse noch gar ihre Schule verlassen. Nach der Jahrgangsstufe 6 ist demnach das Ende der Jahrgangsstufe 10 der nächste etablierte Wechselzeitpunkt. Annähernd drei Viertel aller Wechsel erfolgen entweder am Ende der Jahrgangsstufe 6 oder am Ende der Jahrgangsstufe 10. Der Wechsel vom Gymnasium in die Jahrgangsstufe 11 einer Stadtteilschule kann verschiedene Gründe haben, ist aufgrund der ein Jahr längeren Zeit bis zum Abitur aber gerade auch für leistungsschwächere angehende Oberstufenschülerinnen und -schüler attraktiv. Seit dem Schuljahr 2019/20 steigt die Zahl dieser Wechsel tendenziell an.

Wechsel von der Stadtteilschule an das Gymnasium sind selten. Auch hier finden die Wechsel überwiegend am Ende der Jahrgangsstufe 6 statt. Dabei sind wirkliche Schulwechsel sogar noch seltener, als die Zahlen zunächst vermuten lassen. So sind die 127 Schulformwechsel am Ende der Jahrgangsstufe 6 im Schuljahr 2022/23 in 67 Fällen Wechsel innerhalb der kooperativen Systeme Gyula Trebitsch und Heinrich-Hertz. Hier wechseln die Schülerinnen und Schüler lediglich in den gymnasialen Zweig ihrer Schule.

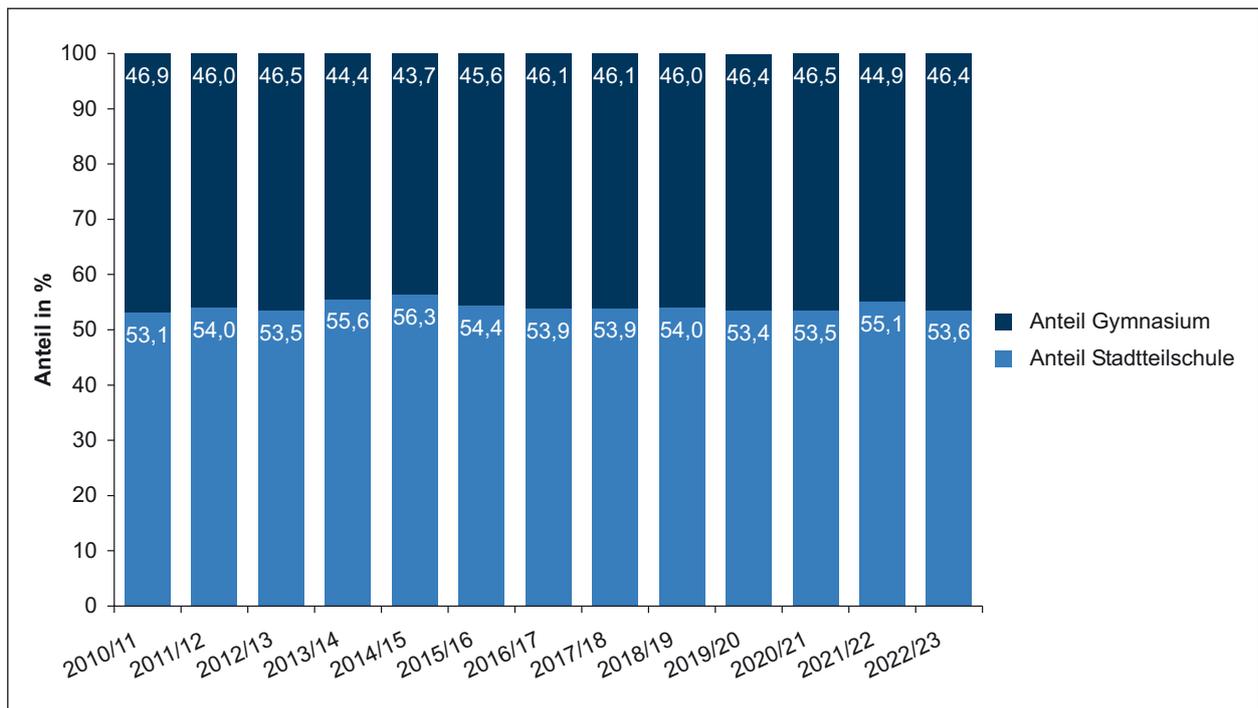
Abb. 7.8: Schulformwechsel zwischen Gymnasium und Stadtteilschule



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung. Ohne Schülerinnen und Schüler, die im Vorjahr eine Basisklasse oder Internationale Vorbereitungsklasse besucht haben. – Bei den Wechseln insgesamt sind auch Wechsel in anderen Jahrgangsstufen als 6 und 10 mitgezählt.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2010 bis 2022, BSB

Abb. 7.9: Anteile der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 7 an Stadtteilschulen und Gymnasien



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2010 bis 2022, BSB

Wo wohnen die Schülerinnen und Schüler, die in Jahrgangsstufe 7 ein Gymnasium besuchen? Abb. 7.10

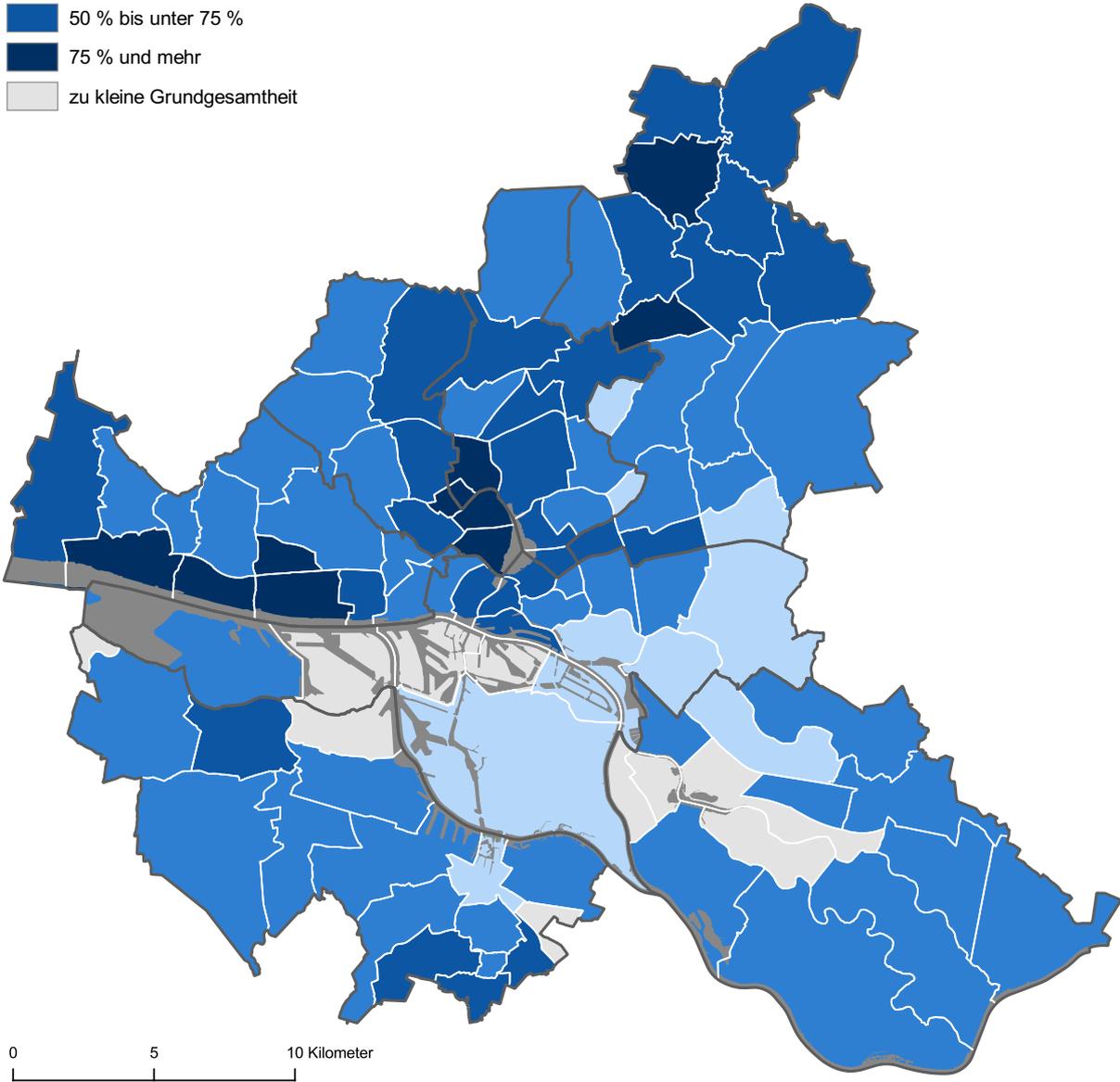
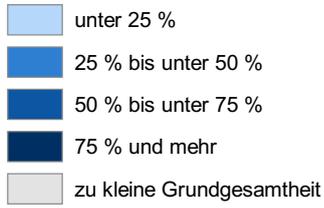
Resultierend aus den Schulformwechseln, die hauptsächlich nach Jahrgangsstufe 6 stattfinden, ergibt sich in Jahrgangsstufe 7 die folgende sozialräumliche Verteilung der Gymnasialquote. Grundsätzlich fällt auf, dass es in Jahrgangsstufe 7 große Unterschiede bei der Gymnasialquote zwischen den Stadtteilen gibt. In 38 der insgesamt 93 Stadtteile, die in die Auswertung eingehen, besucht mindestens jeder zweite Siebtklässler bzw. jede zweite Siebtklässlerin ein Gymnasium. Groß Flottbek liegt mit einer Gymnasialquote von 91,2 Prozent an der Spitze. Die geringste Gymnasialquote weist Billbrook mit 6,7 Prozent auf. Insgesamt gibt es elf Stadtteile, in denen mehr als 75 Prozent der Siebtklässlerinnen und Siebtklässler ein Gymnasium besuchen. Diese finden sich alle nördlich der Elbe. In zehn Stadtteilen, die sich überwiegend zwischen Harburg und Jenfeld befinden, liegt die Gymnasialquote unter 25 Prozent.

In welchem Zusammenhang stehen die Übergangsempfehlung und der Verbleib am Gymnasium bzw. der Wechsel an die Stadtteilschule? Abb. 7.11

Die Wechsel vom Gymnasium an die Stadtteilschule nach Jahrgangsstufe 6 wurden auch vor dem Hintergrund der Übergangsempfehlungen in Jahrgangsstufe 5 ausgewertet. Dabei fällt auf, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler ohne Gymnasialempfehlung von Abschlüssen betroffen sind. In dieser Gruppe sind es im Schuljahr

Abb. 7.10: Anteile der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 7 an Gymnasien

Anteile der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 7 an Gymnasien nach Wohnort

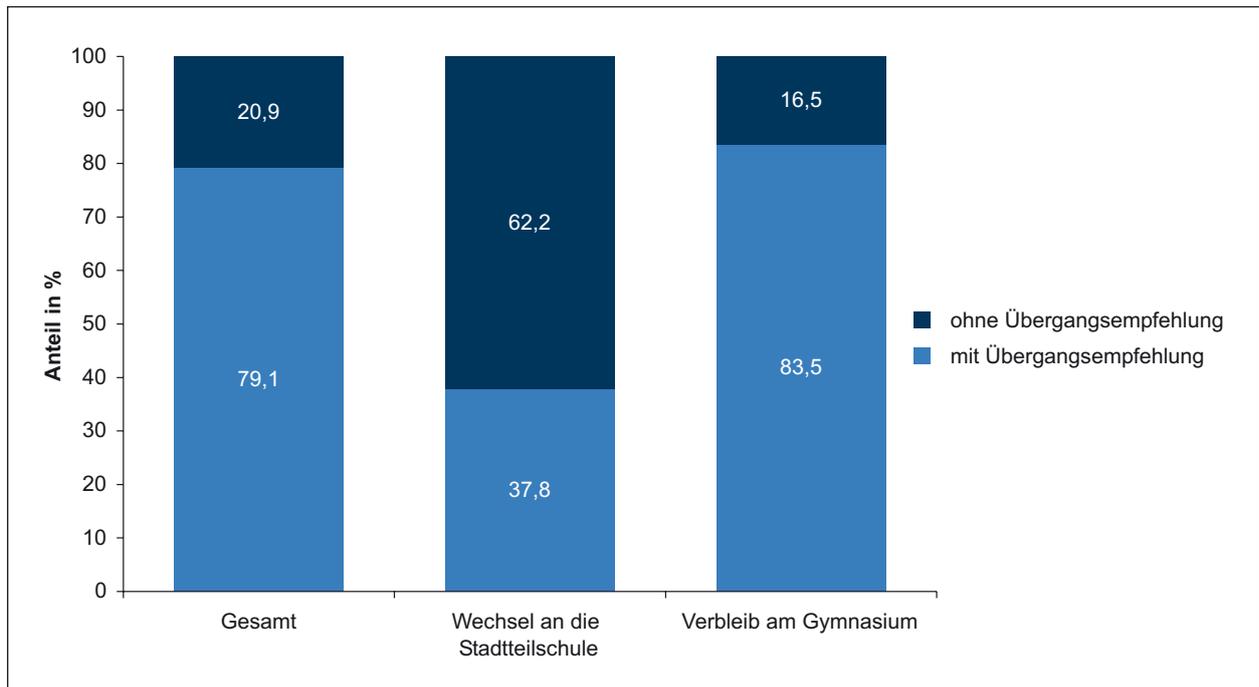


Angaben zu den Anteilen der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 7 an Gymnasien:
kleinster Wert: 6,7 %
größter Wert: 91,2 %
Durchschnitt: 45,2 %

Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Es werden nur Stadtteile dargestellt, in denen mindestens 10 Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 7 leben. Eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB; eigene Darstellung

Abb. 7.11: Übergangsempfehlung der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 5, die nach Jahrgangsstufe 6 das Gymnasium verlassen bzw. am Gymnasium verbleiben



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Ohne Schülerinnen und Schüler aus Basisklassen oder Internationalen Vorbereitungsklassen. Ohne Wiederholerinnen und Wiederholer. – Betrachtet werden die Übergangsempfehlung in Jahrgangsstufe 5 und die Abschlusssituation nach Jahrgangsstufe 6 im Schuljahr 2020/21.

Quelle: Schuljahresstatistik 2021, BSB

2020/21 28,6 Prozent, die das Gymnasium nach Jahrgangsstufe 6 wieder verlassen. Im Vergleich: In der Gruppe mit Gymnasialempfehlung sind es nur 4,6 Prozent. Umgekehrt haben 62,2 Prozent der abgeschulten Schülerinnen und Schüler keine Gymnasialempfehlung. Bei den Schülerinnen und Schülern, die am Gymnasium verbleiben, sind es gerade einmal 16,5 Prozent.

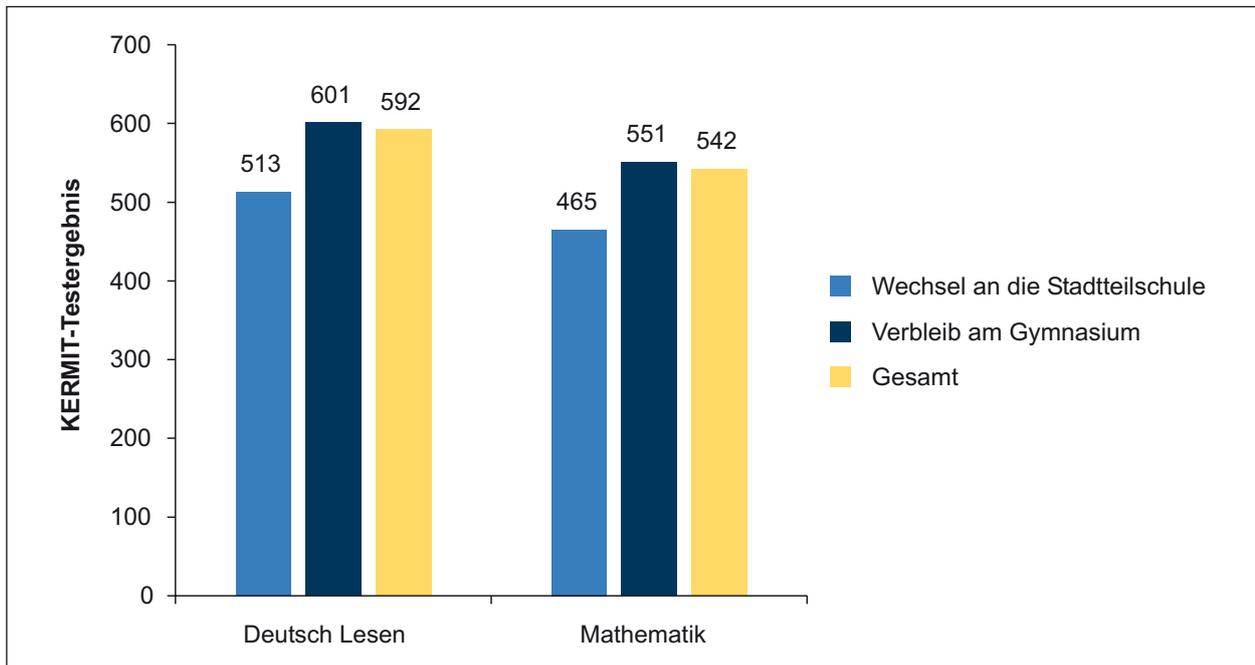
Diese Zahlen belegen sowohl die Güte als auch die Grenzen der Übergangsempfehlung. Einerseits ist die Wahrscheinlichkeit, in der Beobachtungsstufe des Gymnasiums zu scheitern, ohne Übergangsempfehlung deutlich höher als mit. Andererseits schaffen zwei Drittel der nicht empfohlenen Schülerinnen und Schüler den Wechsel in die siebte Klasse des Gymnasiums.

In welchem Zusammenhang stehen Testleistungen und der Verbleib am Gymnasium bzw. der Wechsel an die Stadtteilschule?

Abb. 7.12

Aufschlussreich ist auch, die Wechsel vom Gymnasium auf die Stadtteilschule mit den Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu setzen. Hierzu lassen sich die Leistungen im Kompetenztest KERMIT in Jahrgangsstufe 5 heranziehen. Über alle Schülerinnen und Schüler hinweg liegt der Mittelwert in Deutsch-Leseverstehen bei 592 Punkten und in Mathematik bei 542 Punkten im Schuljahr 2019/20. Die Gruppe der später abgeschulten Schülerinnen und Schüler erzielt in Deutsch-Leseverstehen im Durchschnitt 513 Punkte und erfüllt damit Kompetenzstufe 3 der Bildungsstandards, was dem Regelstandard entspricht. In Mathematik sind es 465 Punkte. Auch hier wird der Regelstandard erreicht. Die Gruppe der Schülerinnen

Abb. 7.12: Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 5, die nach Jahrgangsstufe 6 das Gymnasium verlassen bzw. am Gymnasium verbleiben



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Ohne Schülerinnen und Schüler aus Basisklassen oder Internationalen Vorbereitungsklassen. – In Beziehung gesetzt sind die Leistungen im Schuljahr 2019/20 und die Abschulung nach Jahrgangsstufe 6 im Schuljahr 2020/21.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2019 bis 2021, BSB; KERMIT-Ergebnisse Jahrgang 5 2019, IfBQ, BQ 22

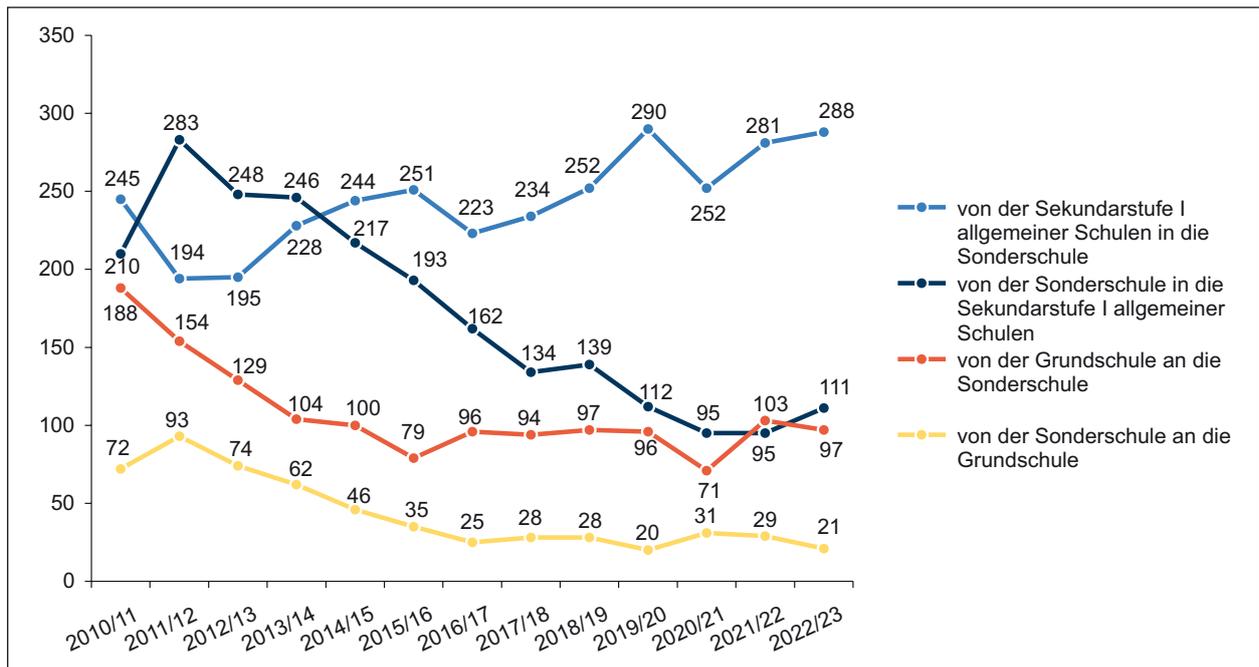
und Schüler, die nach Jahrgangsstufe 6 am Gymnasium verbleibt, erreicht in Jahrgangsstufe 5 ein höheres Leistungsniveau. Sie erzielt in Deutsch-Leseverstehen durchschnittlich 601 Punkte und in Mathematik 551 Punkte, was in beiden Kompetenzbereichen dem Regelstandard plus entspricht. Damit liegt der Mittelwert der Gruppe, die am Gymnasium verbleibt, in beiden Kompetenzbereichen geringfügig über dem Gesamtdurchschnitt und der Mittelwert der Gruppe, die das Gymnasium verlässt, darunter.

Abb. 7.13 **Wie viele Schülerinnen und Schüler wechseln zwischen Sonderschule und allgemeiner Schule?**

Seit dem Schuljahr 2010/11 haben Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. ihre Eltern das Recht, zwischen einer allgemeinen und einer Sonderschule zu wählen. Die Wechsel von der Sonderschule an die allgemeine Schule steigen daraufhin im Schuljahr 2011/12 an, und zwar sowohl im Grundschulbereich als auch in der Sekundarstufe I. Anschließend nehmen die Schulformwechsel an die allgemeine Schule ab, da immer mehr Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine inklusive Beschulung wünschen, von vorneherein eine allgemeine Schule besuchen. Im Grundschulbereich liegt die Wechselquote von der Sonderschule an die allgemeine Schule zuletzt bei 1,6 Prozent, in der Sekundarstufe I bei 4,0 Prozent.

In umgekehrter Richtung nehmen im Grundschulbereich die Wechsel von der allgemeinen Schule an die Sonderschule bis zum Schuljahr 2015/16 ab. Im Folge-

Abb. 7.13: Schulformwechsel zwischen Sonderschule und allgemeiner Schule



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Grundschule einschließlich der Grundschulabteilungen an Stadtteilschulen, ohne die Jahrgangsstufen 5 und 6 der sechsjährigen Grundschulen. Ohne berufliche Bildungsgänge an Sonderschulen. Ohne Erwachsenenbildung.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2010 bis 2022, BSB

jahr steigen sie auf 96 Schülerinnen und Schüler an und liegen bis heute mit leichten Schwankungen in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 stabil auf diesem Niveau. Die Wechselquote liegt im Schuljahr 2022/23 bei 0,1 Prozent. In der Sekundarstufe I ist die Entwicklung eher schwankend. Hier steigen die Fallzahlen zunächst, gehen aber im Schuljahr 2016/17 wieder leicht zurück. Danach steigen sie bis zum Schuljahr 2019/20 erneut und deutlicher an. Im nachfolgenden Schuljahr sinken sie noch einmal, steigen dann aber bis zum aktuellen Schuljahr wieder an. Der Anstieg ist allerdings auf die insgesamt steigenden Schülerzahlen in der Sekundarstufe I zurückzuführen. Der Anteil der Wechsel von der Sekundarstufe I allgemeiner Schulen an die Sonderschule ist mit 0,3 Prozent stabil.

7.4 Klassenwiederholungen

Wie sind Klassenwiederholungen in Hamburg geregelt?

Mit der Novellierung des Hamburgischen Schulgesetzes im Jahr 2010 wurde beschlossen, Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 9 am Ende eines Schuljahrs unabhängig vom Leistungsstand in die nächsthöhere Jahrgangsstufe ihrer Schulform aufrücken zu lassen. Unter der Maßgabe „Fördern statt wiederholen“ sollen Schülerinnen und Schüler mit mangelhaften und ungenügenden Fachleistungen zusätzlich zum Regelunterricht gefördert werden, anstatt eine Jahrgangsstufe wiederholen zu müssen.

Infolgedessen war die Wiederholung einer Jahrgangsstufe seit dem Schuljahr 2010/11 nur noch im Ausnahmefall möglich. Sie setzte voraus, dass die Lern- und

Leistungsentwicklung wegen schwerwiegender Belastungen erheblich beeinträchtigt war und die Schülerinnen und Schüler in der zu wiederholenden Jahrgangsstufe besser gefördert werden konnten. Bei Wiederholung der Jahrgangsstufe 10 musste zusätzlich die Erwartung bestehen, dass die Schülerin bzw. der Schüler einen bisher nicht erreichten Schulabschluss bzw. einen höheren Schulabschluss oder die noch nicht erreichte Versetzung in die gymnasiale Oberstufe erlangt. Entsprechende Anträge auf Wiederholung der Jahrgangsstufe 10 unterlagen der Entscheidung der Schulaufsicht. In allen anderen Jahrgangsstufen entschieden seit dem Schuljahr 2017/18 die Schulen über die Wiederholungsanträge.

Wegen der pandemiebedingten Aussetzung des Präsenzunterrichts im Schuljahr 2020/21 traf die Voraussetzung einer schwerwiegenden Belastung und einer dadurch erschwerten Lern- und Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler zu. In diesem und dem darauffolgenden Schuljahr war deswegen für die Gestattung einer Wiederholung nur noch die Frage entscheidend, ob die Schülerin bzw. der Schüler in der nachfolgenden Jahrgangsstufe besser gefördert werden konnte als in der Jahrgangsstufe, in die sie bzw. er mit der Klassengemeinschaft aufsteigen würde. Bei einem Antrag auf Wiederholung der Jahrgangsstufe 10 musste zusätzlich die Annahme bestehen, dass die Schülerin bzw. der Schüler durch die Wiederholung einen noch nicht erreichten Schulabschluss oder die Versetzung in die Studienstufe erreicht. Die Entscheidung über die Wiederholungsanträge lag in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 auch für Anträge auf Wiederholung der Jahrgangsstufe 10 bei der Schule. Von der Schule als abzulehnend eingeschätzte Anträge auf Wiederholung des Jahrgangs 10 wurden weiterhin abschließend durch die Schulaufsicht entschieden.

Zum Ende des Schuljahrs 2022/23 wird die coronabedingte Erleichterung des Verfahrens zurückgenommen, insofern nicht mehr pauschal davon ausgegangen wird, dass die Voraussetzung einer schwerwiegenden Belastung erfüllt ist. Außerdem unterliegen Anträge auf Wiederholung der Jahrgangsstufe 10 wieder der Entscheidung der Schulaufsicht.

Zeitgleich jedoch wurde – neben der schwerwiegenden Belastung und der verbesserten Aussicht auf Förderung – ein zweiter Sachverhalt definiert, der eine Klassenwiederholung zulässt. Seit dem Schuljahr 2022/23, rückwirkend auch für das Schuljahr 2021/22, kann nach der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule und die Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Stadtteilschule und des Gymnasiums (APO-GrundStGy) in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 auf Antrag eine Jahrgangsstufe einmalig wiederholt werden, wenn die Schülerin oder der Schüler die Mindestanforderungen einer Jahrgangsstufe trotz durchgängiger einjähriger Teilnahme an der besonderen Förderung nach § 45 HmbSG nicht erreicht hat. Über entsprechende Anträge entscheidet die Zeugniskonferenz. Auch in diesen Fällen gilt für die Jahrgangsstufe 10, dass die Anträge zur abschließenden Entscheidung an die Schulaufsicht weiterzuleiten sind.

Wie viele Schülerinnen und Schüler wiederholen eine Jahrgangsstufe?

Abb. 7.14,
Abb. 7.15,
Abb. 7.16 und
Abb. 7.17

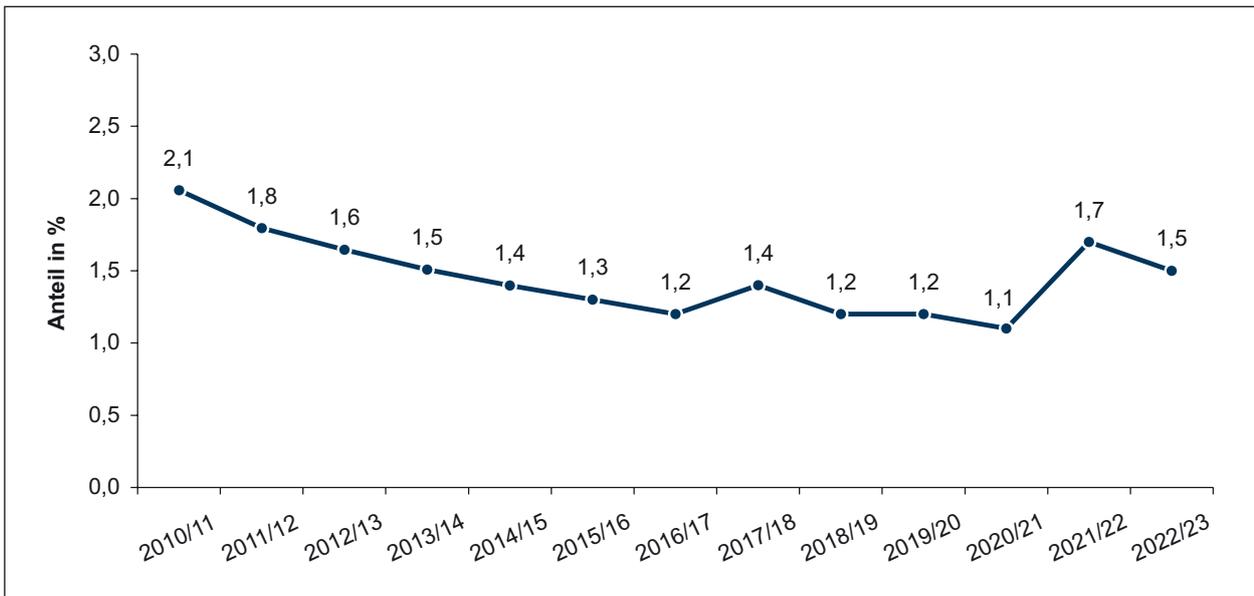
Die Ausnahmesituation in der Corona-Pandemie und die veränderte Rechtslage drücken sich in einer steigenden Wiederholerquote aus, wie Abbildung 7.14 zeigt. Wiederholten im Schuljahr 2020/21 nur 1,1 Prozent aller Schülerinnen und Schüler im laufenden Schuljahr eine Jahrgangsstufe, tun dies im Schuljahr 2021/22 1,7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler. In absoluten Zahlen gab es 1.148 Wiederholungen mehr als im Vorjahr. Im Schuljahr 2022/23 nimmt die Wiederholerquote über alle Schulformen hinweg nur leicht ab und liegt aktuell bei 1,5 Prozent.

Abbildung 7.15 zeigt die Entwicklung der Wiederholerquoten an den allgemeinen Schulformen. Durchgängig weisen die Grundschulen die niedrigste Quote und die Stadtteilschulen die höchste Quote auf. Während die Wiederholerquote an Grund- und Stadtteilschulen nach dem deutlichen Anstieg im Schuljahr 2021/22 bereits im unmittelbar darauf folgenden Schuljahr wieder gesunken ist, ist sie an Gymnasien weiter leicht angestiegen, was auch auf Klassenwiederholungen nach Auslandsaufhalten zurückzuführen ist. In den Vorjahren war die Wiederholerquote an Stadtteilschulen und Gymnasien tendenziell eher rückläufig, während sie an Grundschulen seit dem Schuljahr 2016/17 anstieg.

Abbildung 7.16 zeigt, welche Jahrgangsstufen an den einzelnen Schulformen wiederholt werden. Dabei wird deutlich, dass Klassenwiederholungen in den Jahrgangsstufen 1 bis 9 sehr selten stattfinden. In absoluten Zahlen haben in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 insgesamt 659 Grundschülerinnen und Grundschüler eine Jahrgangsstufe doppelt durchlaufen. An Stadtteilschulen wurden in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 insgesamt 573 Wiederholungen gezählt, 429 davon in Jahrgangsstufe 10. An Gymnasien waren es in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 insgesamt 426 Wiederholungen, von denen 221 in Jahrgangsstufe 10 stattfanden. Sowohl an der Stadtteilschule als auch am Gymnasium wird die Jahrgangsstufe 11 im Schuljahr 2022/23 Prozentual gesehen am häufigsten wiederholt. Auch in absoluten Zahlen fallen die höchsten Werte für Wiederholerinnen und Wiederholer an Gymnasien in Jahrgangsstufe 11 an; im Schuljahr 2022/23 waren es 447 Schülerinnen und Schüler. Mindestens 241 von ihnen waren zuvor beurlaubt, um eine Schule im Ausland zu besuchen. Von allen Stadtteilschülerinnen und Stadtteilschülern, die eine Jahrgangsstufe zwei Mal besuchen, wiederholen in absoluten Zahlen die meisten die Jahrgangsstufe 10. Im Schuljahr 2022/23 waren es 429 Schülerinnen und Schüler. Für sie geht es um ihren Schulabschluss oder auch um den Übergang in die gymnasiale Oberstufe.

Auch die Wiederholerquote der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ist aufgrund der pandemiebedingt geänderten Regelungen zu Klassenwiederholungen im Schuljahr 2021/22 angestiegen. Während im Schuljahr 2020/21 1,0 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf eine Jahrgangsstufe wiederholt haben, waren es im Folgejahr 1,9 Prozent. Dies lässt sich insbesondere auf den gestiegenen Anteil an Wiederholerinnen und Wiederholern mit zieldifferenter Beschulung zurückführen. Eine zieldifferente Beschulung erfolgt für die sonderpädagogischen Förderbedarfe Lernen, geistige Entwicklung und Mehrfachbehinderung bzw. intensiver Assistenzbedarf. Da sich die Leistungsbewertung am individuellen Förderplan und nicht am allgemein gültigen Bildungsplan ausrichtet, ist für zieldifferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler üblicherweise keine Klassenwiederholung, sondern der Verbleib in der bestehenden Klassengemeinschaft vorgesehen.

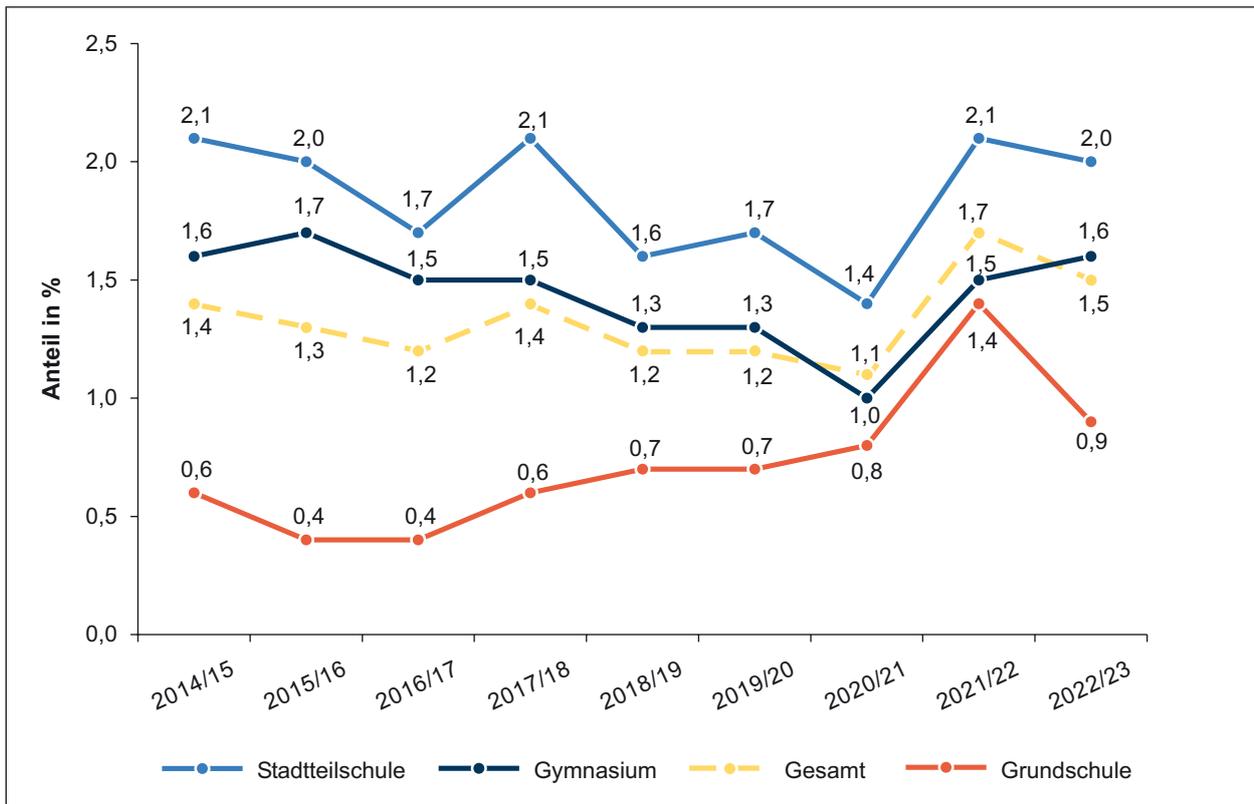
Abb. 7.14: Entwicklung der Wiederholerquote



Erläuterung: Staatliche und private Schulen, ohne Rudolf-Steiner-Schulen. Ohne Sonderschulen. Ohne Erwachsenenbildung.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2010 bis 2022, BSB

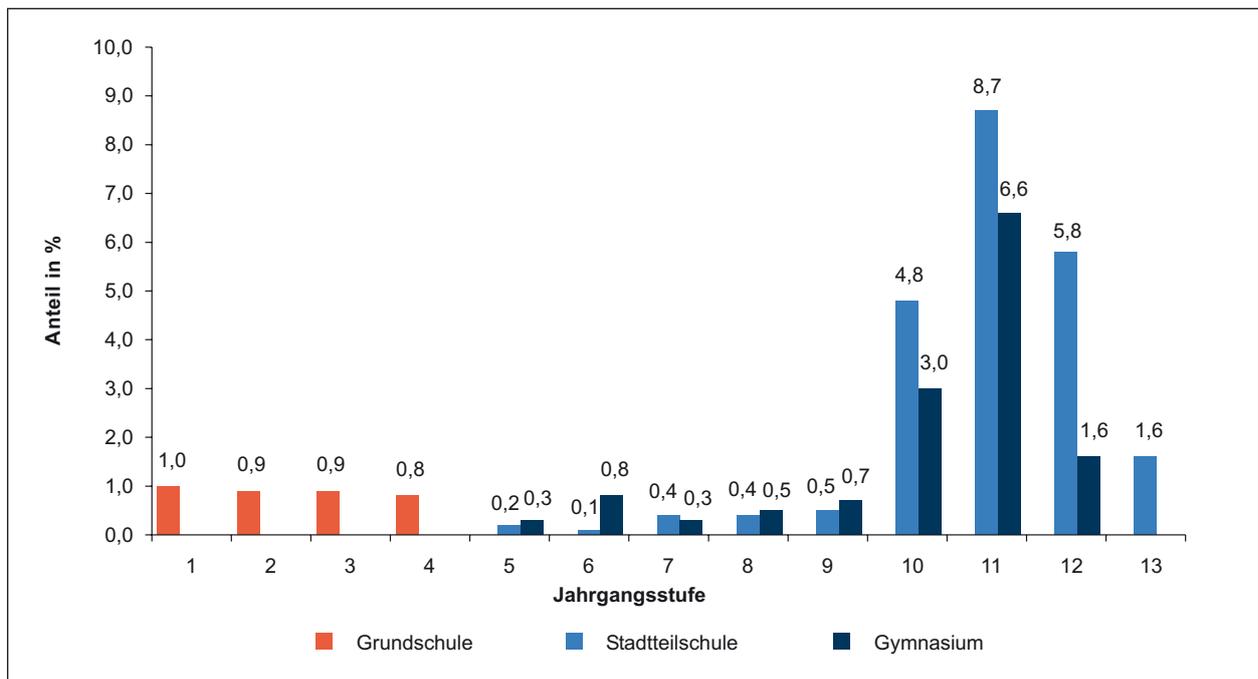
Abb. 7.15: Entwicklung der Wiederholerquote nach Schulformen



Erläuterung: Staatliche und private Schulen, ohne Rudolf-Steiner-Schulen. Ohne Erwachsenenbildung. Grundschule einschließlich der sechsjährigen Grundschulen und der Grundschulabteilungen der Stadteilschulen. – In die Berechnung der Wiederholerquote für die Stadteilschule sind seit dem Schuljahr 2017/18, wie in der KMK-Definition vorgesehen, die Schülerinnen und Schüler einbezogen, die aus den Jahrgangsstufen 10, 11 oder 12 des Gymnasiums in die nächsthöhere Jahrgangsstufe der Stadteilschule wechseln.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2014 bis 2022, BSB

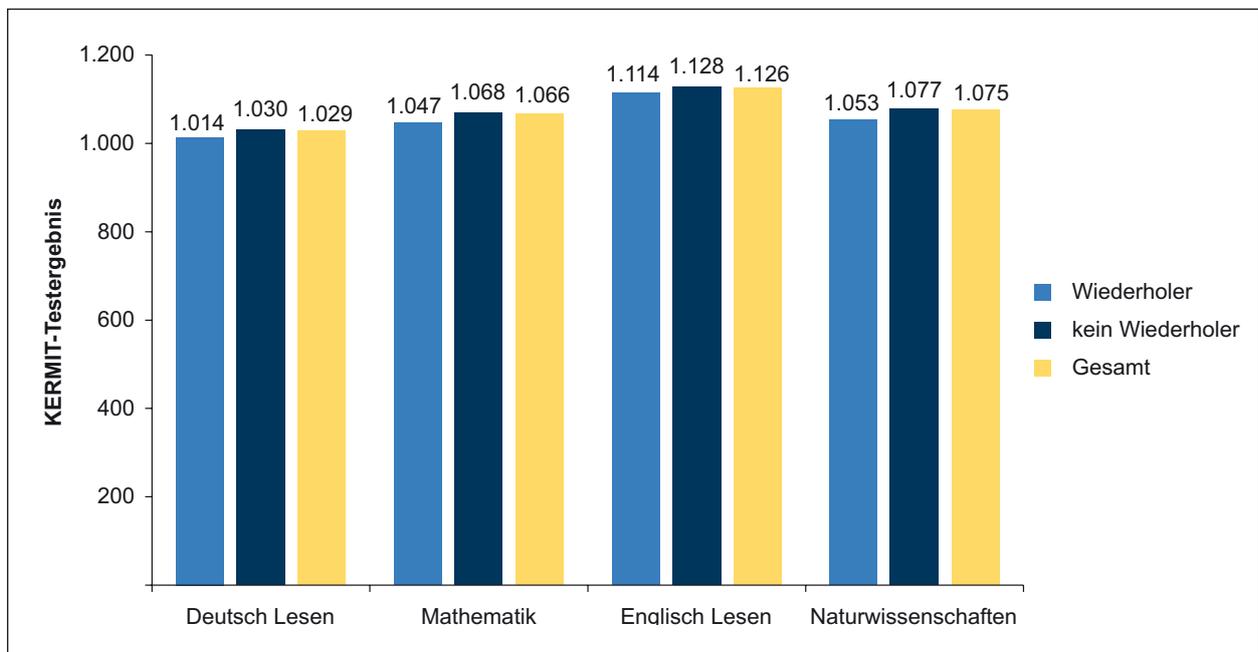
Abb. 7.16: Wiederholerquoten nach Schulformen und Jahrgangsstufe im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Staatliche und private Schulen, ohne Rudolf-Steiner-Schulen. Ohne Erwachsenenbildung. Grundschule einschließlich der sechsjährigen Grundschulen und der Grundschulabteilungen der Stadtteilschulen, aber ohne die Jahrgangsstufen 5 und 6 der sechsjährigen Grundschulen. – In die Berechnung der Wiederholerquote für die Stadtteilschule sind, wie in der KMK-Definition vorgesehen, die Schülerinnen und Schüler einbezogen, die aus den Jahrgangsstufen 10, 11 oder 12 des Gymnasiums in die nächsthöhere Jahrgangsstufe der Stadtteilschule wechseln.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

Abb. 7.17: Vorleistungen der Schülerinnen und Schüler, die Jahrgangsstufe 10 wiederholen



Erläuterung: Nur staatliche Schulen. Nur Stadtteilschulen und Gymnasien. In Beziehung gesetzt werden die Leistungen aus dem Schuljahr 2015/16 und die Wiederholerinnen und Wiederholer aus dem Schuljahr 2017/18.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2015 bis 2017, BSB; KERMIT-Ergebnisse Jahrgang 9 2016, IfBQ, BQ 22

Während die Wiederholerquote bei den Schülerinnen und Schülern ohne zieldifferente Beschulung im Schuljahr 2020/21 bei 1,5 Prozent lag und 2021/22 auf 2,4 Prozent angestiegen ist, hat sich die Wiederholerquote bei Schülerinnen und Schülern mit zieldifferenter Beschulung von 0,5 Prozent auf 1,4 Prozent nahezu verdreifacht. Im Schuljahr 2020/21 wurden noch 27,0 Prozent der Wiederholerinnen und Wiederholer mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zieldifferent unterrichtet. Ein Jahr später waren es 38,7 Prozent. Im Schuljahr 2022/23 ist diese Quote wieder leicht zurückgegangen auf 34,8 Prozent. Der Anteil von Wiederholungen bei zieldifferent beschulten Kindern ist ebenfalls gesunken auf 0,7 Prozent, bei zielgleich unterrichteten Kindern auf 1,4 Prozent. Insgesamt haben 1,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Schuljahr 2022/23 eine Klasse wiederholt.

Eine Längsschnittverknüpfung der Daten der Schuljahresstatistik mit Leistungsdaten aus KERMIT ermöglicht Aussagen über die Vorleistungen der Schülerinnen und Schüler, die die Jahrgangsstufe 10 wiederholen. Hierzu werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsstufe 9 in den Kompetenzbereichen Deutsch-Leseverstehen, Mathematik, Englisch-Leseverstehen und Naturwissenschaften ausgewertet. Die Ergebnisse finden sich in Abbildung 7.17. In allen vier Kompetenzbereichen zeigen die Schülerinnen und Schüler, die später die Jahrgangsstufe 10 zwei Mal durchlaufen, geringfügig schlechtere Ergebnisse im KERMIT-Test in Jahrgangsstufe 9 als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Diese Ergebnisse der späteren Wiederholerinnen und Wiederholer liegen leicht unter dem Durchschnitt der gesamten Schülerschaft, während die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, die später nicht wiederholen, dem Durchschnitt der gesamten Schülerschaft entsprechen.

8. Berufsbildende Schulen

Die berufsbildenden Schulen bieten eine Vielzahl an Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Noch schulpflichtige Absolventinnen und Absolventen der allgemeinbildenden Schulen setzen ihre Schulpflicht zum Beispiel im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung fort, sofern sie noch keinen gesicherten Anschluss in Ausbildung gefunden haben. Berufliche Gymnasien sowie Höhere Handels- und Technischulen stellen Alternativen zur allgemeinbildenden Sekundarstufe II dar; hier erhalten Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 11 die Möglichkeit, eine Hochschulzugangsberechtigung anzustreben und gleichzeitig berufliche Schwerpunkte zu bilden. Daneben bieten berufsbildende Schulen vielfältige Möglichkeiten der Berufsausbildung sowie der darauf aufbauenden Weiterbildung. Vor, während und nach der Berufsausbildung eröffnen Bildungswege an berufsbildende Schulen immer auch Gelegenheiten, allgemeinbildende Abschlüsse zu erzielen.

Um den verschiedenen Ausbildungserfordernissen gerecht zu werden, stellen berufsbildende Schulen in sich komplexe Systeme dar, die den Erwerb vielfältiger beruflicher Qualifikationen und allgemeinbildender Abschlüsse ermöglichen. Sie nehmen insofern sowohl zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem und der Berufswelt als auch zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem und dem (Fach-)Hochschulsystem eine Scharnierfunktion ein. Auch innerhalb der berufsbildenden Schulen eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern vielfältige Übergangs- und Anschlussperspektiven zwischen verschiedenen Segmenten des Systems.

Das folgende Kapitel vermittelt einen Überblick über die berufsbildenden Schulen in Hamburg und ihre Schülerschaft. Umfassendere Analysen zur beruflichen Bildung bietet der Ausbildungsreport, den das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) jährlich herausgibt. Die Reports der Jahre 2021 und 2022 befassen sich bereits intensiv mit den Effekten der Corona-Pandemie auf das Ausbildungsgeschehen. Diesen Effekten wird selbstverständlich auch im hier folgenden Text besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Nach Darstellungen zu den Schulen und der Schülerschaft insgesamt werden die Bereiche Berufsausbildung und Integration in Ausbildung etwas näher in den Blick genommen, bevor auf die Bildungsgänge an Beruflichen Gymnasien, Höheren Handelsschulen und Höheren Technischulen für Informations-, Metall- und Elektrotechnik eingegangen wird, die auf den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung abzielen. Abschließend wird in Abschnitt 8.6 gestützt auf die Daten der integrierten Ausbildungsberichterstattung ein knapper Überblick über die Entwicklung der Anfängerzahlen in den Bereichen Berufsausbildung, Studium, Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung und Übergangsbereich seit 2007 gegeben.

8.1 Schulen im Überblick

Welche berufsbildenden Schulformen und Segmente der beruflichen Bildung an berufsbildenden Schulen gibt es?

Die berufliche Bildung unter Aufsicht des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB), eines Landesbetriebs der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB), wird in sieben berufsbildenden Schulformen angeboten, die das Hamburgische Schulgesetz definiert: Berufsschulen, Berufsfachschulen, Berufliche Gymnasien, Berufsvorbereitungsschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen und Fachschulen. Die Bildungswege, die Schülerinnen und Schüler an Schulen dieser Schulformen einschlagen können, lassen sich zu folgenden fünf Segmenten gruppieren:

(1) **Berufsausbildung:** Schulentlassene aus dem allgemeinbildenden System, die eine qualifizierte Berufsausbildung machen wollen, absolvieren diese Ausbildung in den meisten Fällen dual an den Lernorten Berufsschule und Betrieb. Alternativ können sie ihre Ausbildung an einer vollqualifizierenden Berufsfachschule machen. Wenn sie beruflich orientiert sind, aber keinen geeigneten Ausbildungsplatz finden, können sie auf Angebote der Berufsqualifizierung nach dem Hamburger Ausbildungsmodell zurückgreifen. Die Berufsausbildung kann auch für den (zusätzlichen) Erwerb eines höheren allgemeinbildenden Schulabschlusses genutzt werden.

(2) **Integration in Ausbildung/Übergangsbereich:** Schulentlassene aus dem allgemeinbildenden System, die noch schulpflichtig sind, keinen Ausbildungsplatz haben und noch nicht beruflich orientiert sind, besuchen Bildungsgänge im sogenannten Übergangsbereich. Dasselbe gilt für neu zugewanderte junge Menschen ab 16 Jahren, denen die duale Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten ermöglicht, ihre Sprachkenntnisse im Deutschen zu verbessern, damit auch sie perspektivisch in eine qualifizierte Berufsausbildung einmünden können. Die Bildungsgänge im Übergangsbereich sind insbesondere an Berufsvorbereitungsschulen angesiedelt. Schülerinnen und Schüler, die das allgemeinbildende Schulsystem ohne Schulabschluss verlassen, haben an der Berufsvorbereitungsschule die Möglichkeit, dort einen Abschluss zu erreichen, der in seinen Berechtigungen dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss entspricht. In der Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten kann auch ein dem mittleren Schulabschluss entsprechender Abschluss erworben werden. Neben den Angeboten der Berufsvorbereitungsschulen zählen auch die Bildungsgänge der teilqualifizierenden Berufsfachschule für junge Menschen mit Behinderungen zum Übergangsbereich.

(3) **Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung:** Schülerinnen und Schüler, die ihre Schulausbildung nach Abschluss der Sekundarstufe I fortsetzen wollen und die nötigen Voraussetzungen dafür erfüllen, können entweder im allgemeinbildenden System verbleiben und die Oberstufe einer Stadtteilschule oder Gymnasiums besuchen oder in das berufsbildende System wechseln. Dort eröffnen die Beruflichen Gymnasien sowie die Höheren Handelsschulen und die Höheren Technischen Schulen für Informations-, Metall- und Elektrotechnik, die unter die Schulform Berufsfachschule fallen, den Weg zu einer Hochschulzugangsberechtigung. Berufliche Gymnasien führen zur Allgemeinen Hochschulreife. An Höheren Handelsschulen und Höheren Technischen Schulen kann die vollwertige Fachhochschulreife erworben werden. Allen diesen Bildungsgängen ist gemein, dass sie zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen, ohne dass zuvor ein beruflicher Abschluss erworben wurde.

(4) **Berufliche Weiterbildung:** Fachschulen dienen nicht der beruflichen Erstausbildung, sondern führen nach einem ersten Berufsabschluss zu einer höheren beruflichen Qualifikation und unter bestimmten Voraussetzungen zusätzlich zu einer Hochschulzugangsberechtigung.

(5) **Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung nach einem ersten Berufsabschluss:** Auch Fachoberschulen und Berufsoberschulen führen Bildungsgänge, die nicht der beruflichen Erstausbildung, sondern dem Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung nach einem ersten Berufsabschluss dienen.

Wenn im Folgenden von berufsbildenden Schulen die Rede ist, sind die insgesamt 30 staatlichen und 24 staatlich anerkannten berufsbildenden Schulen gemeint, die Bildungsgänge dieser sieben Schulformen anbieten. Dabei greift die Darstellung weitestgehend auf die genannten fünf Segmente der beruflichen Bildung zurück.

Neben diesen Schulformen gibt es in Hamburg zwei weitere berufliche Bildungsangebote, die hier Erwähnung verdienen:

Zum einen hat zum Schuljahr 2021/22 die Berufliche Hochschule Hamburg (BHH) den Lehrbetrieb aufgenommen. Junge Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung können in enger Kooperation zwischen Betrieben, beteiligten Berufsschulen und BHH im Rahmen der studienintegrierenden Ausbildung (siA) innerhalb von vier Jahren sowohl eine abgeschlossene Berufsausbildung als auch einen Bachelorabschluss erwerben.

Zum anderen werden die Angebote im Bereich der Berufsvorbereitung durch die sogenannten Produktionsschulen ergänzt. Diese Einrichtungen in freier Trägerschaft bieten berufsvorbereitende Arbeits- und Lerngelegenheiten in betriebsähnlichen Strukturen an.

Darüber hinaus gibt es Bildungseinrichtungen der Kreativberufe, Schulen des Gesundheitswesens und Ausbildungen für den öffentlichen Dienst.

Die Bildungseinrichtungen der Kreativberufe sind Ergänzungsschulen, die nicht zu staatlich anerkannten Berufsabschlüssen führen. Sie unterliegen der Aufsicht der Kulturbehörde.

Die Schulen des Gesundheitswesens führen zu anerkannten Berufsabschlüssen in Pflege- und Gesundheitsfachberufen. Bis 2019 fielen sie sämtlich unter die Aufsicht der Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration. Mit Einführung der neuen, generalistischen Pflegeausbildung sind 2020 diejenigen Ausbildungsstätten bzw. Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft, in denen Pflegefachfrauen und -männer ausgebildet werden, in die Aufsicht des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung (HIBB) übergegangen. Die übrigen Schulen des Gesundheitswesens sind unter der Aufsicht der Sozialbehörde verblieben. Gemäß der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung erfolgt die statistische Erfassung der Schülerinnen und Schüler in der generalistischen Pflegeausbildung durch den Ausbildungsfonds Pflege bzw. die Sozialbehörde, ein weiterer Teil der Schülerinnen und Schüler in den Pflegeberufen wird durch die Schulbehörde (BSB) bzw. das HIBB erfasst.

Ausbildungen für den öffentlichen Dienst der Freien und Hansestadt Hamburg sind am Zentrum für Aus- und Fortbildung (ZAF) angesiedelt.

In diesem Kapitel bleiben die Bildungseinrichtungen der Kreativberufe und die Ausbildungen für den öffentlichen Dienst außer Betracht. Über die Ausbildungen am ZAF wird im Ausbildungsreport berichtet. Hier gehen sie lediglich im Rahmen der integrierten Ausbildungsberichterstattung in die Betrachtung ein. Das Ausbildungs-

geschehen an den Schulen des Gesundheitswesens fließt im Abschnitt „Berufsausbildung“ aspekthhaft in die Darstellung ein, wenn in Abbildung 8.7 Gesamtzahlen zu Ausbildungsanfängerinnen und -anfängern in Hamburg berichtet werden.

Abb. 8.1 Wie viele berufsbildende Schulen gibt es?

Berufsbildende Schulen versammeln unter einem Dach verschiedene berufliche Schulformen. So gibt es im Schuljahr 2022/23 an den 30 staatlichen berufsbildenden Schulen insgesamt 118 Bildungsgänge bzw. Schulformen. Neben den staatlichen Schulen gibt es 24 staatlich anerkannte berufsbildende Schulen in privater Trägerschaft, die in sich 26 Bildungsgänge bzw. Schulformen versammeln. Diese bieten ausschließlich Berufsschulen, Berufsfachschulen und Fachschulen an.

Abbildung 8.1 zeigt, dass die Zahl der staatlichen berufsbildenden Schulen in den letzten Jahren zurückgegangen ist. Grund dafür sind die Fusionen von Schulen, die 2013 im Schulentwicklungsplan beschlossen wurden. Bei den Fusionen wurden verwandte Ausbildungsberufe an einzelnen Schulen gebündelt, um den Schulen eine zukunftsfähige Größe zu geben, weiterhin Ausbildungsberufe mit geringen Schülerzahlen an den Berufsschulen anbieten zu können und auch zukünftig eine hohe fachliche Expertise und Ausstattung der Schulen zu gewährleisten. Die letzten drei Fusionen gemäß Schulentwicklungsplan sind im Sommer 2017 vollzogen worden. Zum Schuljahr 2019/20 wurden Bildungsgänge der Staatlichen Gewerbeschule für Ernährung und Hauswirtschaft auf berufsbildende Schulen mit nahe verwandten Berufsfeldern verlagert. Zuletzt wurden im Sommer 2021 die Berufliche Schule für Spedition, Logistik und Verkehr und die Staatliche Handelsschule Berliner Tor zur Beruflichen Schule für Logistik, Schifffahrt und Logistik fusioniert. Seitdem gibt es insgesamt 30 staatliche berufsbildende Schulen in Hamburg.

Abb. 8.1: Entwicklung der Zahl der Schulformen an den staatlichen berufsbildenden Schulen

Berufsbildende Schulen		Berufsschule	Berufsfachschule	Berufsvorbereitungsschule	Fachoberschule	Berufsoberschule	Berufliches Gymnasium	Fachschule
2013/14	44	40	36	33	15	5	11	14
2014/15	44	39	33	32	15	6	9	15
2015/16	39	34	32	34	15	7	7	15
2016/17	35	31	30	35	14	6	7	15
2017/18	32	29	29	31	14	6	7	14
2018/19	32	29	30	28	12	6	7	13
2019/20	31	28	28	26	11	6	7	13
2020/21	31	28	28	27	9	6	7	13
2021/22	30	27	32	27	10	5	7	13
2022/23	30	27	30	27	9	5	7	13

Erläuterung: Nur staatliche Schulen.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2013 bis 2022, BSB

8.2 Schülerschaft im Überblick

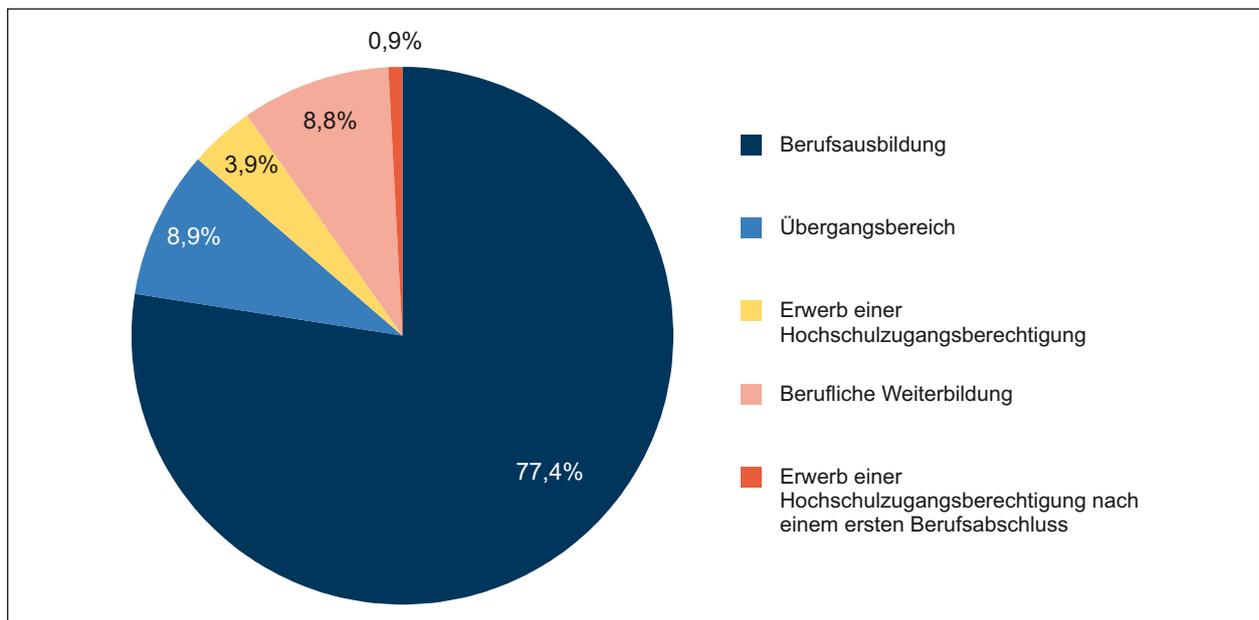
Wie viele Schülerinnen und Schüler gibt es an berufsbildenden Schulen?

Abb. 8.2

Im Schuljahr 2022/23 besuchen 47.823 Schülerinnen und Schüler eine der staatlichen oder nicht staatlichen berufsbildenden Schulen in Hamburg. Mehr als drei Viertel aller Schülerinnen und Schüler besuchen entweder eine Berufsschule (33.269), eine vollqualifizierende Berufsfachschule (3.553) oder die Berufsqualifizierung im Hamburger Ausbildungsmodell (185) und befinden sich damit in Bildungsgängen, die zu einer qualifizierten Berufsausbildung führen. 8,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler (4.265) befinden sich im Übergangsbereich. Das heißt, sie werden in die Lage versetzt, eine Berufsausbildung aufnehmen und durchlaufen zu können. 1.889 Schülerinnen und Schüler (3,9 %) streben an Beruflichen Gymnasien, Höheren Handels- oder Technischen Schulen eine Hochschulzugangsberechtigung an, ohne zuvor eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben.

Des Weiteren gibt es insgesamt 4.662 Schülerinnen und Schüler, die sich nach einer ersten Berufsausbildung weiterbilden. 440 (insgesamt 0,9 % aller Schülerinnen und Schüler) von ihnen streben eine Hochschulzugangsberechtigung an. 4.222 (insgesamt 8,8 % aller Schülerinnen und Schüler) bilden sich an einer Fachschule beruflich weiter; in dieser Zahl sind auch die Schülerinnen und Schüler an Fachschulen enthalten, die Erzieherinnen und Erzieher werden wollen.

Abb. 8.2: Schülerinnen und Schüler nach Segmenten der beruflichen Bildung an berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2022/23



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Die Bildungsgänge sind wie folgt gruppiert: Bildungsgänge, die zu einer Berufsausbildung führen: Berufsschule, vollqualifizierende Berufsfachschule, Berufsqualifizierung. Bildungsgänge im Übergangsbereich: Berufsvorbereitungsschule. Bildungsgänge, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen: Berufliches Gymnasium, Höhere Handelsschule, Höhere Technischen Schule. Bildungsgänge, die der beruflichen Weiterbildung dienen: Fachschule. Bildungsgänge, die nach einem ersten Berufsabschluss zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen: Fachoberschule, Berufsoberschule.

Quelle Schuljahresstatistik 2022, BSB

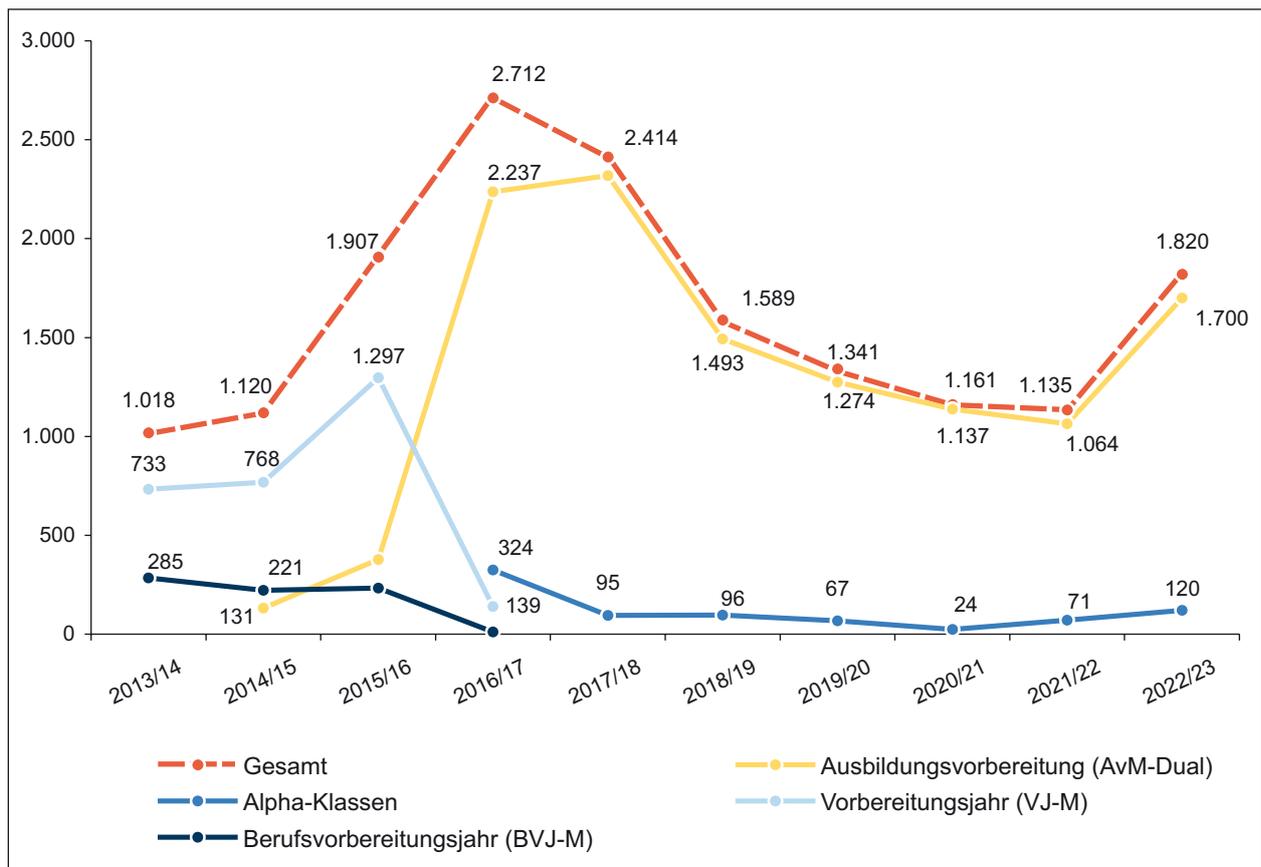
Abb. 8.3 Wie viele neu zugewanderte Jugendliche besuchen berufsbildende Schulen?

Seit Februar 2016 ist die duale Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten (AvM-Dual) das Regelangebot für alle neu zugewanderten Jugendlichen zwischen 16 und 18 Jahren. Dieser Bildungsgang steht allen neu zugewanderten Jugendlichen unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus offen und verbindet die schulische mit der betrieblichen Ausbildungsvorbereitung. Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen nach einer Eingangsphase in drei Schulhalbjahren dualisierte Phasen von neun bis zwölf Wochen, in denen sie wöchentlich drei Tage in der Berufsvorbereitungsschule und zwei Tage im Betrieb lernen und arbeiten. Die Sprachförderung ist in den Bildungsgang integriert und findet auch am betrieblichen Lernort statt. Es kann ein Abschluss erworben werden, der in seinen Berechtigungen dem erweiterten ersten allgemeinbildenden Schulabschluss oder dem mittleren Schulabschluss entspricht. Die zuvor bestehenden, rein schulischen Bildungsgänge „Berufsvorbereitungsjahr für Migrantinnen und Migranten“ (BVJ-M) und „Vorbereitungsjahr für Migrantinnen und Migranten“ (VJ-M) sind dem Schuljahr 2016/17 ausgelaufen.

Abbildung 8.3 zeigt, dass die kriegsbedingte Zuwanderung aus Syrien bzw. der Ukraine in einzelnen Schuljahren zu deutlich höheren Schülerzahlen in AvM-Dual geführt hat bzw. führt. So ist die Zahl der neu zugewanderten Jugendlichen in der beruflichen Bildung in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 sprunghaft angestiegen. Zum Stichtag der Schuljahresstatistik 2016/17 erreichte sie mit insgesamt 2.712 Schülerinnen und Schülern den höchsten Wert im hier betrachteten Zeitraum. In den darauffolgenden Jahren ging die Zahl neu zugewanderter Jugendlicher im berufsbildenden Schulwesen immer weiter zurück, nimmt dann aber seit Beginn des Kriegs in der Ukraine wieder stark zu. So befinden sich zum Stichtag der Schuljahresstatistik 2022/23 insgesamt 1.700 Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang AvM-Dual. Daneben besuchen 120 Schülerinnen und Schüler, die die lateinische Schrift nicht lesen und schreiben können, sogenannte Alpha-Klassen. Wie aus Daten eines fortlaufenden Monitorings dieser Schülerzahlen hervorgeht, sind in der Zeit zwischen Oktober 2022 und Februar 2023 die Schülerzahlen in AvM-Dual und Alpha-Klassen weiter auf über 2.000 Schülerinnen und Schüler angestiegen.

Betrachtet man – nun wieder auf Basis der Schuljahresstatistik – die erste Staatsangehörigkeit aller Schülerinnen und Schüler im berufsbildenden System, sind nach der deutschen Staatsangehörigkeit (79,3 %) die afghanische (3,6 %), syrische (2,4 %) und ukrainische (1,5 %) Staatsangehörigkeit am häufigsten. Dasselbe Bild zeigt sich auch im allgemeinbildenden Schulwesen. Die Zuwanderung aus Afghanistan ist seit Jahren hoch und seit der Machtübernahme der Taliban 2021 weiter angestiegen.

Abb. 8.3: Entwicklung der Zahl neu zugewanderter Jugendlicher in beruflichen Bildungsgängen



Erläuterung: Spezielle Bildungsgänge für neu zugewanderte Jugendliche gibt es nur an staatlichen berufsbildenden Schulen, den Berufsvorbereitungsschulen. AvM-Dual inklusive „Nachqualifizierung für Migrantinnen und Migranten“, die sich an neu zugewanderte Schulpflichtige mit dem besonderen Schwerpunkt der Nachqualifizierung im Fach Englisch richtet, sowie inklusive des Modellprojekts „Wege in Ausbildung und Arbeit“, das zwischen Februar 2019 und Oktober 2020 durchgeführt wurde und sich an nicht mehr schulpflichtige junge Menschen richtete. Nicht eingerechnet sind hingegen die Schülerinnen und Schüler in der Einstiegsqualifizierung für Migrantinnen und Migranten (EQ-M), die im Wesentlichen auf den Erwerb von Sprachkompetenzen im Deutschen abzielt. An dieser Maßnahme der Arbeitsagentur nehmen im Schuljahr 2022/23 zehn Schülerinnen und Schüler teil.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2013 bis 2022, BSB

Welche Bildungsangebote gibt es für junge Menschen mit Behinderungen?

Junge Menschen mit Behinderungen können grundsätzlich alle beruflichen Bildungswege einschlagen. Sie haben ein Recht auf freie Berufswahl und können im Rahmen einer Ausbildung oder einer Berufsqualifizierung eine Arbeitsassistenz beantragen, wenn in der Berufsschule mit ihnen gemeinsam ein Assistenzbedarf ermittelt wurde. Daneben gibt es inklusive und exklusive Angebote der Berufsvorbereitung, für die ebenfalls bei Vorliegen eines speziellen Förderbedarfs eine Arbeitsassistenz zur Verfügung gestellt werden kann. Inklusiv ausgestaltet sind die duale Ausbildungsvorbereitung (AvDual), die duale Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten (AvM-Dual) sowie die Angebote der Produktionsschulen. Exklusiv an junge Menschen mit Behinderungen richten sich verschiedene Angebote der Berufsvorbereitungsschulen, aber auch Angebote der teilqualifizierenden und vollqualifizierenden Berufsfachschulen.

Im Schuljahr 2022/23 erhielten insgesamt 1.104 Schülerinnen und Schüler an den berufsbildenden Schulen eine zusätzliche schulische Unterstützung, z. B. durch einen Nachteilsausgleich. Die Arbeitsassistenz hat sich für die Inklusion in der beruflichen Bildung als ausgesprochen bedeutsam erwiesen. Im Schuljahr 2022/23 können insgesamt 516 Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden Schulen diese individuelle Unterstützung erhalten, davon 110 in AvDual, 125 in AvM-Dual und 281 in der Ausbildung und Berufsqualifizierung.

Abb. 8.4 **Wie viele Anfängerinnen und Anfänger gibt es an berufsbildenden Schulen?**

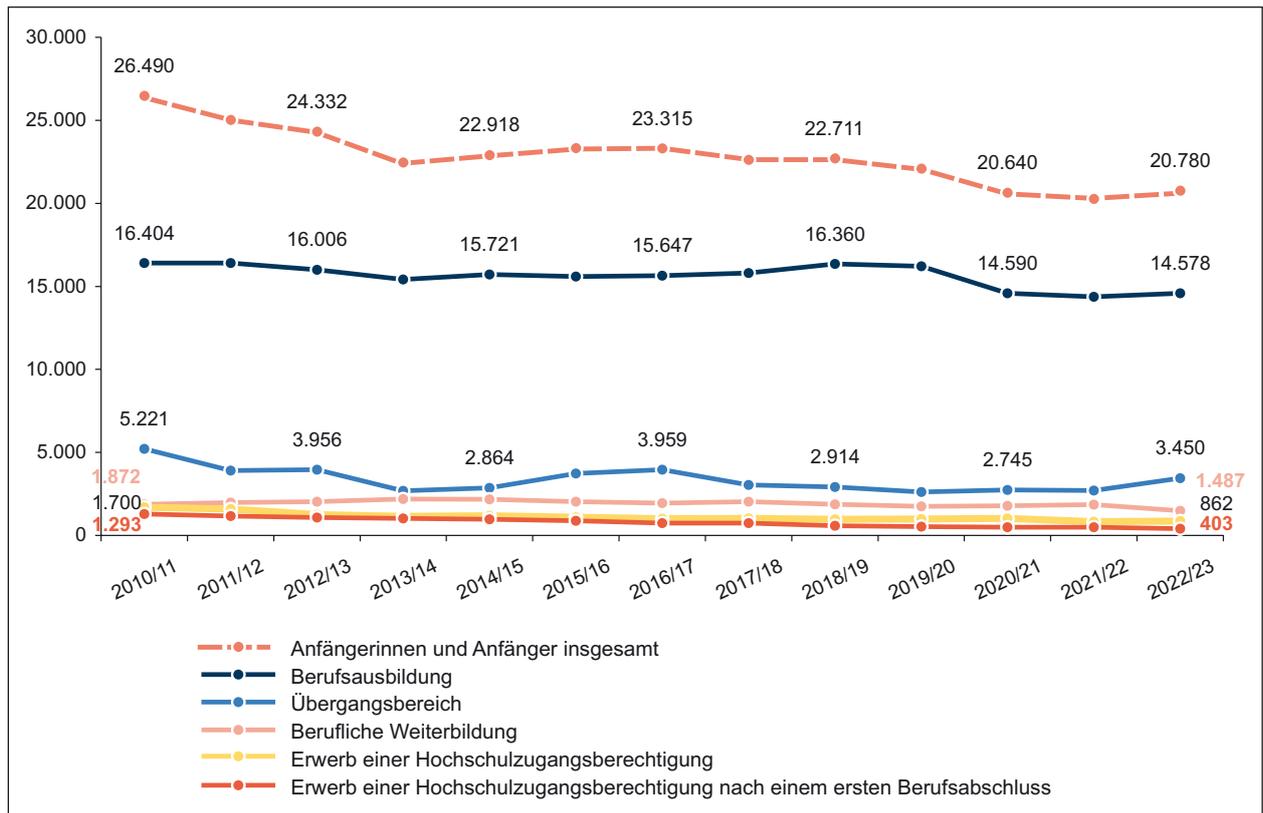
Da die Dauer der verschiedenen Bildungsgänge sehr unterschiedlich ist, lassen sich Entwicklungen und Verteilungsmuster im Bereich der beruflichen Bildung besonders gut anhand der Zahlen der Anfängerinnen und Anfänger nachzeichnen. Im hier dargestellten Zeitraum ist die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger bis zum Schuljahr 2013/14 deutlich zurückgegangen. Ursächlich hierfür waren insbesondere rückläufige Anfängerzahlen im Übergangsbereich (von 5.221 auf 2.691) und, weniger stark ausgeprägt, in den Segmenten Berufsausbildung und Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung. Der Rückgang im Übergangsbereich lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass die Zahl der Schulentlassenen aus den Klassen 9 und 10 der allgemeinbildenden Schulen deutlich zurückging; im Schuljahr 2013/14 wirkte sich einmalig auch die Neuregelung aus, dass Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschule ohne Versetzung von der neunten in die zehnte Klasse aufrücken können. Zum anderen hängt er mit den im Jahr 2011 eingeleiteten Reformmaßnahmen des Hamburger Senats zusammen, die darauf abzielten, Warteschleifen im Übergangsbereich deutlich zu verkürzen, indem möglichst viele Jugendliche auf direktem Weg in die duale oder vollschulische Ausbildung integriert werden. Dazu gehörte eine verbindliche Berufs- und Studienorientierung ab Klasse 8 der Stadtteilschule sowie die Schaffung dualisierter Angebote in der Berufsvorbereitungsschule (AvDual) in Verbindung mit dem Auslaufen teilqualifizierender Berufsfachschulen und dem Ausbau der Berufsqualifizierung im Hamburger Ausbildungsmodell (BQ). Ein für die praktische Umsetzung der Reform maßgeblicher Baustein sind auch die Jugendberufsagenturen, die es seit 2013 in allen sieben Bezirken der Stadt gibt. An diesen Standorten sowie direkt in den Schulen beraten und unterstützen die Mitarbeitenden der Jugendberufsagenturen junge Menschen unter 25 Jahren rechtskreisübergreifend in allen Fragen, die ihre berufliche Gegenwart und Zukunft betreffen.

Auch der zwischenzeitliche Wiederanstieg der Anfängerzahlen in den Schuljahren ab 2014/15 geht auf leichte Zuwächse im Bereich der Berufsausbildung sowie auf stärkere Zuwächse im Übergangsbereich zurück. Wie erwähnt treten in den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 sowie erneut 2022/23 viele neu zugewanderten Jugendliche in Bildungsgänge des Übergangsbereichs ein. Der Ausbruch der Corona-Pandemie hat auf die Anfängerzahlen im Bereich der Berufsausbildung deutliche Auswirkungen: Die Zahlen fallen von einem auf das andere Schuljahr, zwischen den Schuljahren 2019/20 und 2020/21, um über 1.600 Personen. Auch in den zwei Folgejahren zeigen sich kaum Erholungseffekte.

Die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger in der beruflichen Weiterbildung ist bis zum Schuljahr 2013/14 kontinuierlich gestiegen, danach aber tendenziell rückläufig. Im Schuljahr 2022/23 nehmen 1.487 Schülerinnen und Schüler einen Bildungsgang in diesem Bereich auf.

Im Verlauf der insgesamt 13 dargestellten Schuljahre ist die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger, die eine Hochschulzugangsberechtigung im berufsbildenden Schulwesen an Beruflichen Gymnasien, Höheren Handels- oder Technischschulen anstreben, um mehr als die Hälfte zurückgegangen. Die Anfängerzahlen in dem Segment „Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung nach einem ersten Berufsabschluss“ sind um zwei Drittel zurückgegangen.

Abb. 8.4: Entwicklung der Zahl der Anfängerinnen und Anfänger nach Segmenten der beruflichen Bildung an berufsbildenden Schulen



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Die Bildungsgänge sind wie folgt gruppiert: Bildungsgänge, die zu einer Berufsausbildung führen: Berufsschule, vollqualifizierende Berufsfachschule, Berufsqualifizierung. Bildungsgänge im Übergangsbereich: Berufsvorbereitungsschule, teilqualifizierende Berufsfachschule für junge Menschen mit Behinderungen. Bildungsgänge, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen: Berufliches Gymnasium, Höhere Handelsschule, Höhere Technischschule. Bildungsgänge, die der beruflichen Weiterbildung dienen: Fachschule. Bildungsgänge, die nach einem ersten Berufsabschluss zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen: Fachoberschule, Berufsoberschule.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2010 bis 2022, BSB

Abb. 8.5
und Abb. 8.6

Welche Merkmale weisen die Anfängerinnen und Anfänger an berufsbildenden Schulen auf?

Die Anfängerinnen und Anfänger in den verschiedenen Bildungsgängen unterscheiden sich hinsichtlich mehrerer Merkmale voneinander, wie folgende Auswertungen zum Schuljahr 2022/23 dokumentieren.

Zunächst fällt auf, dass junge Männer mit einem Anteil von 56,1 Prozent bei den Anfängerinnen und Anfängern insgesamt überrepräsentiert sind. Dasselbe gilt im Einzelnen für alle Bildungsbereiche, die nicht den Segmenten der Weiterbildung (Berufliche Weiterbildung und Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung nach einem ersten Berufsabschluss) zuzurechnen sind. Der hohe Männeranteil zeigt sich insbesondere im Übergangsbereich, aber auch in den Bildungsgängen, die auf den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung abzielen (Berufliches Gymnasium, Höhere Handelsschule und Höhere Technikerschule) sowie in der Berufsausbildung. Dass Männer im Bereich der beruflichen Weiterbildung deutlich unterrepräsentiert sind, hängt damit zusammen, dass die Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik und Heilerziehungspflege in dieses Segment fällt, die stets einen hohen Frauenanteil aufweist.

Im Übergangsbereich sind auch die Anfängerinnen und Anfänger mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit mit einem Anteil von 47,1 Prozent deutlich überrepräsentiert. Ihr Anteil an allen Anfängerinnen und Anfängern in allen Segmenten der beruflichen Bildung liegt bei 23,2 Prozent. Der hohe Anteil an Personen mit nicht deutscher Staatsbürgerschaft im Übergangsbereich ist darauf zurückzuführen, dass zum Übergangsbereich auch die Bildungsgänge für neu zugewanderte Jugendliche zählen, in denen sich per definitionem fast ausschließlich Personen ausländischer Herkunft befinden. Von allen Jugendlichen, die eine Berufsausbildung aufnehmen, haben 18,9 Prozent eine nicht deutsche Staatsangehörigkeit.

Viele Anfängerinnen und Anfänger haben zuvor eine Schule außerhalb Hamburgs besucht. Am höchsten sind die Quoten im Bereich der Bildungsgänge, die nach einem ersten beruflichen Abschluss zu einer höheren beruflichen Qualifikation führen (37,1 %) sowie in der Berufsausbildung (35,9 %). Offenbar eröffnet Hamburg attraktive Möglichkeiten der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Im Übergangsbereich liegt der Anteil der Anfängerinnen und Anfänger, die zuletzt eine Schule außerhalb Hamburgs besucht haben, bei 29,5 Prozent. Auch hierin kommt die aktuell vermehrte Zuwanderung aus der Ukraine zum Ausdruck.

Ein Blick auf die Vorbildung der Schülerinnen und Schüler zeigt, dass die meisten Anfängerinnen und Anfänger in der Berufsausbildung den mittleren Schulabschluss mitbringen (34,5 %), viele aber auch die Fachhochschulreife oder das Abitur (31,7 %). 29,3 Prozent treten mit einem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss in die Berufsausbildung ein. Im Übergangsbereich verfügen 39,0 Prozent aller Anfängerinnen und Anfänger über keinen Schulabschluss und 36,6 Prozent über einen ersten allgemeinbildenden Schulabschluss.

Abb. 8.5: Anfängerinnen und Anfänger nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Lage der zuletzt besuchten allgemeinbildenden Schule im Schuljahr 2022/23

Bildungsgang	Gesamt Anzahl	Davon					
		männlich		nicht deutsche Staatsangehörigkeit		zuletzt besuchte Schule nicht in Hamburg	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Berufsausbildung	14.578	8.204	56,3 %	2.760	18,9 %	5.236	35,9 %
Übergangsbereich	3.450	2.139	62,0 %	1.625	47,1 %	1.018	29,5 %
Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung	862	511	59,3 %	152	17,6 %	115	13,3 %
Berufliche Weiterbildung	1.487	597	40,1 %	233	15,7 %	551	37,1 %
Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung nach einem ersten Berufsabschluss	403	206	51,1 %	54	13,4 %	60	14,9 %
Anfängerinnen und Anfänger insgesamt	20.780	11.657	56,1 %	4.824	23,2 %	6.980	33,6 %

Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Die Bildungsgänge sind wie folgt gruppiert: Bildungsgänge, die zu einer Berufsausbildung führen: Berufsschule, vollqualifizierende Berufsfachschule, Berufsqualifizierung. Bildungsgänge im Übergangsbereich: Berufsvorbereitungsschule. Bildungsgänge, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen: Berufliches Gymnasium, Höhere Handelsschule, Höhere Technischule. Bildungsgänge, die der beruflichen Weiterbildung dienen: Fachschule. Bildungsgänge, die nach einem ersten Berufsabschluss zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen: Fachoberschule, Berufsoberschule. – Als Personen mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit gelten hier Personen mit einer nicht deutschen Staatsangehörigkeit, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

Abb. 8.6: Anfängerinnen und Anfänger nach zuvor erworbenem allgemeinbildenden Schulabschluss im Schuljahr 2022/23

Bildungsgang	Gesamt Anzahl	Davon vorheriger Abschluss							
		ohne Schulabschluss		erster allgemeinbildender Schulabschluss		mittlerer Schulabschluss		Fachhochschulreife oder Abitur	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Berufsausbildung	14.578	469	3,2 %	4.265	29,3 %	5.035	34,5 %	4.627	31,7 %
Übergangsbereich	3.450	1.345	39,0 %	1.263	36,6 %	464	13,4 %	9	0,3 %
Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung	862	0	0,0 %	0	0,0 %	859	99,7 %	3	0,3 %
Berufliche Weiterbildung	1.487	0	0,0 %	75	5,0 %	808	54,3 %	597	40,1 %
Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung nach einem ersten Berufsabschluss	403	0	0,0 %	0	0,0 %	337	83,6 %	66	16,4 %
Anfängerinnen und Anfänger insgesamt	20.780	1.814	8,7 %	5.603	27,0 %	7.503	36,1 %	5.302	25,5 %

Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Die Bildungsgänge sind wie folgt gruppiert: Bildungsgänge, die zu einer Berufsausbildung führen: Berufsschule, vollqualifizierende Berufsfachschule, Berufsqualifizierung. Bildungsgänge im Übergangsbereich: Berufsvorbereitungsschule. Bildungsgänge, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen: Berufliches Gymnasium, Höhere Handelsschule, Höhere Technischule. Bildungsgänge, die der beruflichen Weiterbildung dienen: Fachschule. Bildungsgänge, die nach einem ersten Berufsabschluss zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen: Fachoberschule, Berufsoberschule. – Der schulische Teil der Fachhochschulreife (FHR) wird als mittlerer Schulabschluss gezählt.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

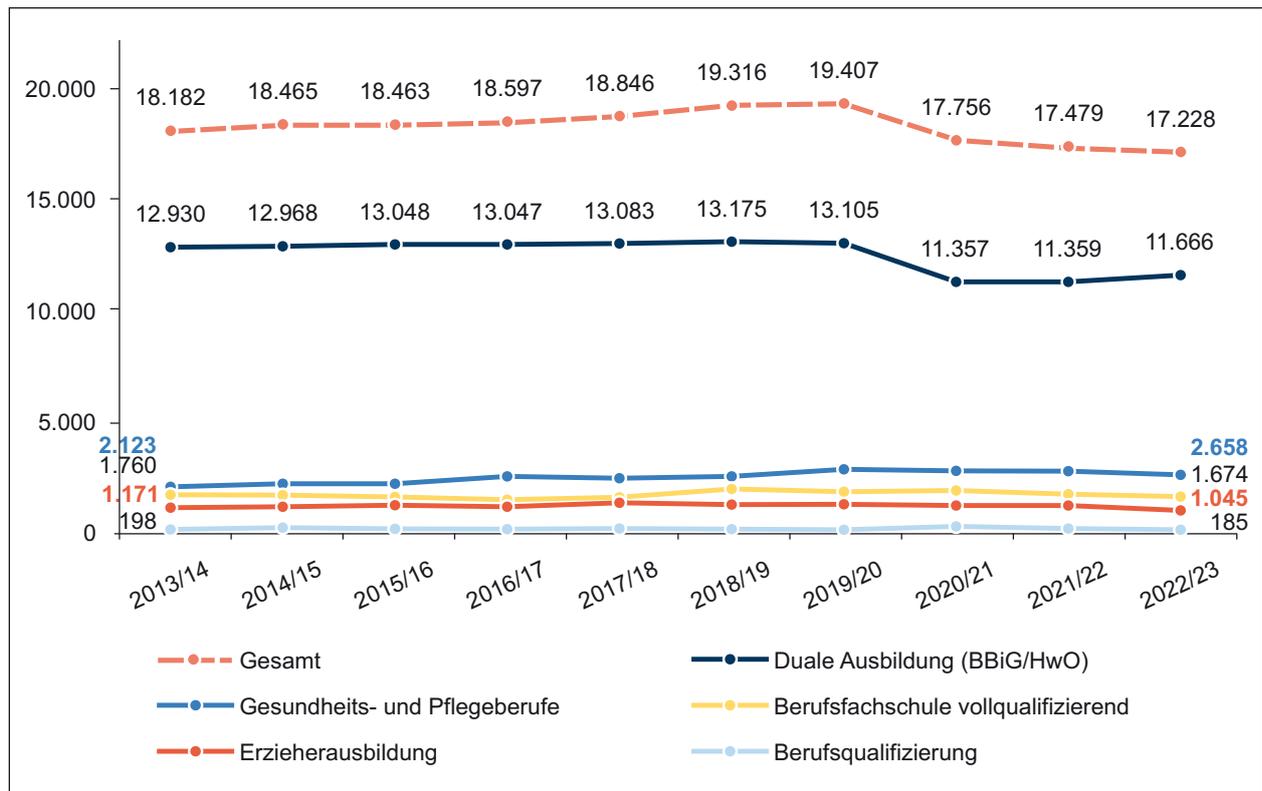
8.3 Segment Berufsausbildung

Abb. 8.7 **Wie viele Anfängerinnen und Anfänger in der Berufsausbildung gibt es an berufsbildenden Schulen und Schulen des Gesundheitswesens insgesamt?**

Abbildung 8.7 stellt in Zeitreihe die Zahlen der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger dar. Dabei unterscheidet sich der Datenschnitt in drei wesentlichen Punkten von dem in Abbildung 8.4: Erstens wird zwischen der dualen Ausbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO) und der Ausbildung an vollqualifizierenden Berufsfachschulen differenziert; auch die Berufsqualifizierung wird gesondert ausgewiesen. Zweitens werden die Anfängerinnen und Anfänger ausgewiesen, die eine Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher aufnehmen (anstatt wie sonst üblich im Segment „Berufliche Weiterbildung“ gezählt zu werden, dem die Fachschulen für Sozialpädagogik zugeordnet werden). Drittens werden die Anfängerinnen und Anfänger an Schulen des Gesundheitswesens einbezogen; in den berichteten Anfängerzahlen in den Gesundheits- und Pflegeberufen sind alle durch den Ausbildungsfond Pflege oder die Schuljahresstatistik erfassten Anfängerinnen und Anfänger in der generalistischen Pflegeausbildung bzw. den drei Vorgängerausbildungen (Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege), in Gesundheitsfachberufen sowie in der Gesundheits- und Pflegeassistenz zusammengefasst.

Deutlich wird, dass die Anfängerzahlen in der dualen Ausbildung nach BBiG/HwO bis zum Beginn der Corona-Pandemie sehr stabil um die 13.000 liegen, dann zum Schuljahr 2020/21 einbrechen und sich erst im Schuljahr 2022/23 ein wenig erholen. Auf die anderen Ausbildungen hat die Pandemie zunächst deutlich geringere Auswirkungen. Allerdings zeigen sich in der Ausbildung an vollqualifizierenden Berufsfachschulen in den letzten beiden Schuljahren rückläufige Anfängerzahlen und sowohl in den Gesundheits- und Pflegeberufen als auch in der Erzieherausbildung gehen die Anfängerzahlen im letzten Schuljahr erkennbar zurück.

Abb. 8.7: Anfängerinnen und Anfänger in der Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen und Schulen des Gesundheitswesens insgesamt



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Duale Ausbildung nach BBiG/HwO ohne Pflegeberufe. Erzieherausbildung nur Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher an Fachschulen, ohne Anpassungsqualifizierung für Erzieherinnen und Erzieher. Gesundheits- und Pflegeberufe ohne Pflegeassistenten Haus- und Familienpflege.

Quelle: Schuljahresstatistik 2013 bis 2022, BSB; Statistik der Schulen des Gesundheitswesens (separate Erhebung für Gesundheitsfachberufe, für Pflegeausbildung Ausbildungsfond Pflege Hamburg), Sozialbehörde

Welche neuen Ausbildungsmöglichkeiten eröffnet die studienintegrierende Ausbildung?

Mit Gründung der Beruflichen Hochschule Hamburg (BHH) im Januar 2020 hat Hamburg die Möglichkeit geschaffen, in einer studienintegrierenden Ausbildung (siA) Berufsausbildung und Bachelor-Studium miteinander zu verbinden. Die Ausbildung erstreckt sich über vier Jahre und erfolgt an den drei Lernorten Hochschule, Unternehmen und Berufsschule. Derzeit werden fünf Bildungsgänge angeboten: drei kaufmännische Ausbildungsberufe, die mit einem BWL-Studium verzahnt sind, eine Fachinformatik-Ausbildung, die mit einem Bachelor in Informatik verbunden ist, und eine Ausbildung in handwerklichen und gewerblich-technischen Berufen in Verbindung mit einem BWL-Studium (Management von kleineren und mittleren Unternehmen). Im Schuljahr 2022/23 haben 109 Studierende einen dieser Studiengänge aufgenommen.

8.4 Segment Integration in Ausbildung/Übergangsbereich

Welche Wege stehen Jugendlichen offen, denen der direkte Übergang in eine qualifizierte Berufsausbildung nicht gelingt?

Hamburg verfolgt das bildungspolitische Ziel, die Gelingensbedingungen für den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine qualifizierte Berufsausbildung zu verbessern. In den letzten Jahren wurde hierfür eine Reihe von Maßnahmen zur Reform der beruflichen Bildung umgesetzt. Als grundlegend für den erfolgreichen Übergang gilt, dass Schülerinnen und Schüler sich frühzeitig ihrer individuellen Stärken und Kompetenzen bewusst werden, praktische Erfahrungen im Betrieb sammeln und reflektieren sowie darauf aufbauend eine begründete Berufswahl treffen können. Hier setzt die Berufsorientierung ab Jahrgangsstufe 8 an. Ein weiterer Baustein der Reform ist die flächendeckende Einrichtung der Jugendberufsagentur Hamburg, die in die Berufsorientierung an Stadtteilschulen einbezogen ist und alle Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I bei ihren Übergängen in die Berufsausbildung verlässlich begleitet. Ergebnisse des Monitorings dieser Übergänge werden in Kapitel 11 dieses Bildungsberichts vorgestellt.

Für Jugendliche, denen der direkte Übergang in eine qualifizierte Berufsausbildung nicht gelingt, bietet das berufsbildende System drei Wege an: die Berufsqualifizierung im Hamburger Ausbildungsmodell, die duale Ausbildungsvorbereitung (Av-Dual) und die Produktionsschule in freier Trägerschaft.

Was ist die Berufsqualifizierung nach dem Hamburger Ausbildungsmodell und wie viele Jugendliche nutzen sie?

Für schulpflichtige Jugendliche mit Wohnsitz in Hamburg, die beruflich orientiert sind, jedoch zunächst keinen Ausbildungsplatz in einem Betrieb gefunden haben, ermöglicht die Berufsqualifizierung (BQ) einen direkten Weg in die duale Ausbildung. Die BQ deckt das erste Ausbildungsjahr des jeweiligen Ausbildungsberufs ab. Ziel ist der Übergang in eine betriebliche Ausbildung; dieser kann auch unterjährig erfolgen. Alle Jugendlichen, die nach erfolgreichem Bestehen des Jahres in der BQ keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden haben, setzen ihre Berufsausbildung bei einem Träger fort (Programm BQ-Anschluss). So ist garantiert, dass alle Jugendlichen, die die Berufsqualifizierung erfolgreich absolvieren, ihre Ausbildung auch zum Abschluss bringen können. Die Festlegung der verfügbaren Plätze sowie die Auswahl der angebotenen Berufsausbildungen erfolgen jährlich durch das HIBB nach Anhörung der Behörde für Arbeit, Gesundheit, Soziales, Familie und Integration, der zuständigen Stellen und Kammern sowie des Landesausschusses für Berufsbildung.

Als sich für das Schuljahr 2020/21 abzeichnete, dass aufgrund der Corona-Pandemie deutlich weniger betriebliche Ausbildungsverträge zustande kommen würden als in den Jahren zuvor, konnte auf das etablierte Modell BQ zurückgegriffen werden, um dennoch möglichst vielen Jugendlichen die Aufnahme einer Ausbildung zu ermöglichen. Dazu wurde die Zahl der verfügbaren Plätze in der BQ per Eilverordnung auf 600 Plätze angehoben; in den Jahren zuvor standen jeweils rund 400 Plätze zur Verfügung, von denen jeweils etwa 250 Plätze belegt waren. Gleichzeitig wurde entschieden, die BQ bei Bedarf für alle dualen Ausbildungsberufe zu öffnen und die Maßnahme auf die Zielgruppe der 18- bis 25-Jährigen zu erweitern.

Viele Jugendliche haben dieses Angebot dann auch genutzt. So verdoppelten sich zwischen dem Schuljahr 2019/20 und dem Schuljahr 2020/21 die Schülerzahlen in der Berufsqualifizierung annähernd von 252 auf 497 Schülerinnen und Schüler. Im darauffolgenden Schuljahr 2021/22 haben im Verlauf des gesamten Schuljahrs insgesamt 333 junge Menschen in 52 Berufen Zusagen für BQ-Plätze erhalten. (Diese Zahlen umfassen die Anfängerzahlen im gesamten Schuljahr einschließlich der unterjährigen Aufnahmen. Zum Erhebungszeitpunkt der Schuljahresstatistik waren es im Schuljahr 2021/22 insgesamt 236 Schülerinnen und Schüler, ein Schuljahr später dann 185 Schülerinnen und Schüler und damit in etwa so viele wie zum selben Zeitpunkt in den Schuljahren vor Beginn der Pandemie.)

Nach Ende der BQ im Schuljahr 2019/20 sind insgesamt 147 Schülerinnen und Schüler in Ausbildung übergegangen. In den Folgejahren konnten 302 (Schuljahr 2020/21) bzw. 221 (Schuljahr 2021/22) Schülerinnen und Schüler in Ausbildung einmünden.

Was ist die duale Ausbildungsvorbereitung und wie viele Jugendliche nutzen sie?

Für schulpflichtige Jugendliche, die noch nicht beruflich orientiert sind, gibt es die duale Ausbildungsvorbereitung (AvDual), die durchgängig inklusiv ausgestaltet ist. Im Schuljahr 2022/23 besuchen 1.968 Schülerinnen und Schüler die Ausbildungsvorbereitung. In AvDual lernen die Jugendlichen an drei Tagen im Betrieb und an zwei Tagen in der Berufsvorbereitungsschule. Dabei werden sie durch eine Mentorin oder einen Mentor der Schule begleitet. Das Ziel der dualen Ausbildungsvorbereitung besteht darin, die Jugendlichen beruflich zu orientieren und sie zu befähigen, in eine Berufsausbildung oder in ein Beschäftigungsverhältnis einzutreten. Es besteht auch die Möglichkeit, in AvDual einen Abschluss zu erlangen, der in seinen Berechtigungen dem erweiterten ersten allgemeinbildenden Schulabschluss entspricht.

AvM-Dual, die duale Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten, ist das Regelangebot für alle neu zugewanderten Jugendlichen zwischen 16 und 18 Jahren. Zur Entwicklung der Zahl der Schülerinnen und Schüler in diesem Bildungsgang siehe oben Abbildung 8.3.

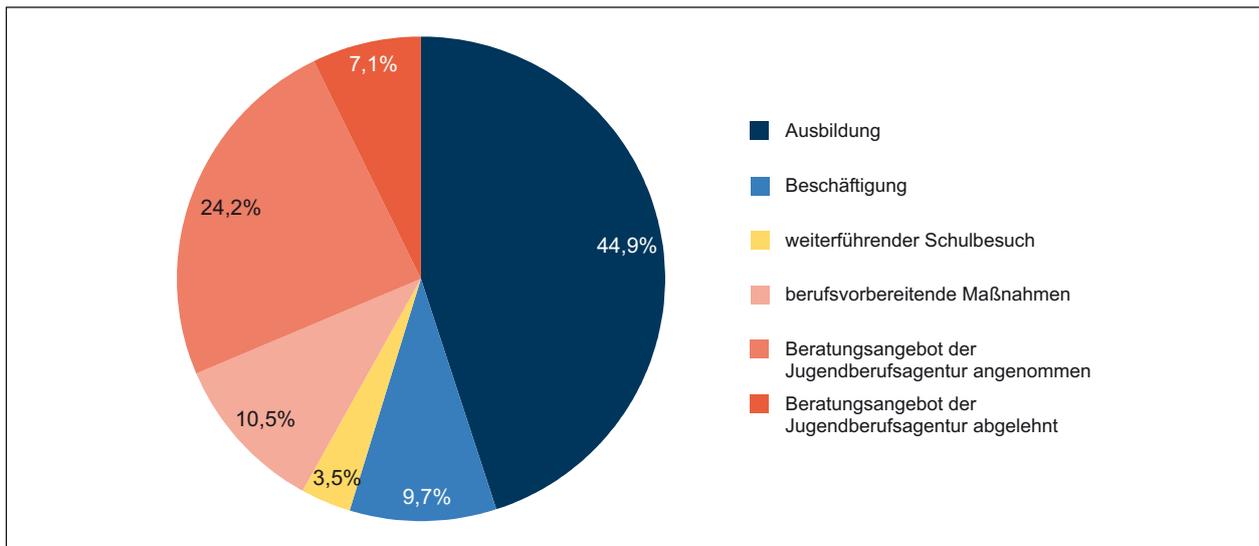
Abb. 8.8 und
Abb. 8.9

Welche Anschlüsse finden die Jugendlichen nach der dualen Ausbildungsvorbereitung?

Seit dem Schuljahr 2012/13 erhebt die Netzwerkstelle der Jugendberufsagentur, welchen Weg die Jugendlichen im Anschluss an AvDual einschlagen. Von allen Schülerinnen und Schülern, die sich im Schuljahr 2021/22 in AvDual befanden, haben anschließend 44,9 Prozent eine Ausbildung und 9,7 Prozent eine Beschäftigung aufgenommen. In keinem der zuvor erfassten Schuljahre waren diese Anteile je höher. Über die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler erreichte somit das mit der dualen Ausbildungsvorbereitung angestrebte Ziel.

Den Verbleib der Absolventinnen und Absolventen aus AvM-Dual erfasst die Jugendberufsagentur seit dem Schuljahr 2017/18. Von den Schülerinnen und Schülern, die sich im Schuljahr 2021/22 in AvM-Dual befanden, sind 22,7 Prozent in Ausbildung und 13,4 Prozent in Beschäftigung übergegangen. Ein deutlich höherer Anteil als bei AvDual – 15,8 Prozent gegenüber 3,5 Prozent – entscheidet sich für den weiterführenden Schulbesuch. Hintergrund hierfür ist, dass AvM-Dual das Regelangebot für alle schulpflichtigen neu zugewanderten Jugendlichen ab 16 Jahren darstellt. Für sie bietet sich dann im Anschluss an AvM-Dual die Möglichkeit, in die Sekundarstufe I einer allgemeinbildenden Schule oder in die Sekundarstufe II einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schule einzutreten. Ausbildung, Beschäftigung und weiterführenden Schulbesuch zusammen genommen erreichen so auch aus AvM-Dual über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler einen Anschluss, der dem Ziel des Bildungsgangs entspricht. Angesichts dessen, dass viele Abgängerinnen und Abgänger vor dem Besuch von AvM-Dual nur wenige Jahre eine Schule besucht hatten, über sehr geringe Deutschkenntnisse verfügten und oft belastende Fluchterfahrungen gemacht hatten, sind diese Quoten als hoch zu bewerten. Junge Erwachsene, die den direkten Übergang nicht schaffen, erhalten im Anschluss an AvM-Dual weitere Unterstützung durch die Jugendberufsagentur.

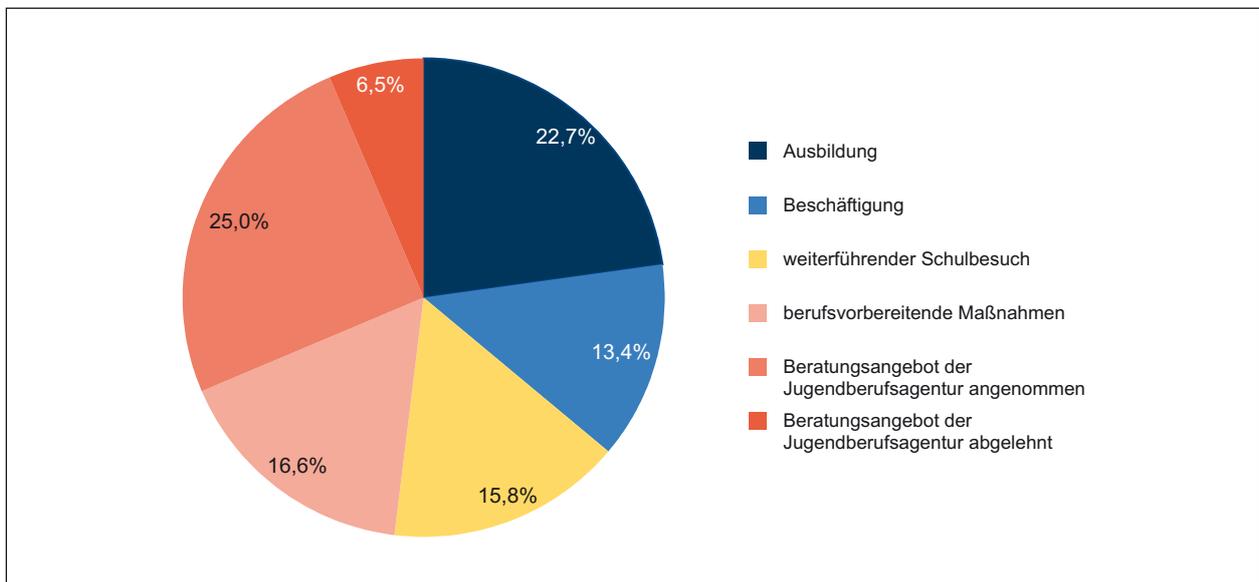
Abb. 8.8: Verbleib der Schülerinnen und Schüler, die 2021/22 AvDual besucht haben



Erläuterung: Welche Anschlüsse im Einzelnen in den ausgewiesenen Kategorien enthalten sind, lässt sich im Hamburger Ausbildungsreport 2022 auf S. 26 nachschlagen.

Quelle: Schulabfrage zum Verbleib der Abgängerinnen und Abgänger des Schuljahrs 2021/22, Netzwerkstelle der Jugendberufsagentur

Abb. 8.9: Verbleib der Schülerinnen und Schüler, die 2021/22 AvM-Dual besucht haben



Erläuterung: Welche Anschlüsse im Einzelnen in den ausgewiesenen Kategorien enthalten sind, lässt sich im Hamburger Ausbildungsreport 2022 auf S. 29 nachschlagen.

Quelle: Schulabfrage zum Verbleib der Abgängerinnen und Abgänger des Schuljahrs 2021/22, Netzwerkstelle der Jugendberufsagentur

Was sind Produktionsschulen und wie viele Jugendliche besuchen sie?

Als alternatives Angebot im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung stehen Produktionsschulen zur Verfügung. Diese sind keine Schulen im Sinne des Hamburger Schulgesetzes, sondern Einrichtungen, die in freier Trägerschaft betrieben werden. Gleichwohl sind die Hamburger Produktionsschulen als schulpflichtersetzendes Angebot Bestandteil des Übergangsbereichs Schule – Beruf und werden über den Bildungshaushalt der Freien und Hansestadt Hamburg finanziert. Sie richten sich an Jugendliche, die keine gesicherte Berufswahlentscheidung getroffen haben und von denen zu erwarten ist, dass sie die schulischen Angebote der Ausbildungsvorbereitung nicht annehmen werden. An Produktionsschulen werden Lernen und Arbeiten in betriebsähnlichen Strukturen eng miteinander verbunden, indem Dienstleistungen und Produkte erbracht werden, die an reale Kundinnen und Kunden verkauft werden. Ziel ist die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, die für die Aufnahme einer Berufsausbildung oder einer Erwerbstätigkeit erforderlich sind; dabei geht es ebenso um personale und soziale wie um berufsbezogene Kompetenzen. Die Vorbereitung auf die Prüfung zum Erwerb des Abschlusses der Berufsvorbereitungsschule, der in seinen Berechtigungen dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss entspricht, ist möglich, aber nicht primäres Ziel.

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Produktionsschulen schwankt im Laufe des Schuljahrs, da Zugänge jederzeit möglich sind, wenn es freie Plätze gibt. Im Schuljahr 2022/23 werden an den sieben bestehenden Produktionsschulen insgesamt 454 Plätze angeboten. Zum Stichtag der Schuljahresstatistik im Oktober 2022 sind 405 dieser Plätze belegt. Die Jugendlichen, die Produktionsschulen besuchen, sind zu gut zwei Dritteln männlichen Geschlechts.

8.5 Segment Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung

Welche Möglichkeiten zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung vor Erwerb eines ersten Berufsabschlusses bieten die berufsbildenden Schulen?

Die berufsbildenden Schulen bieten Jugendlichen mit einem mittleren Schulabschluss, die bereits in der Sekundarstufe II berufliche Schwerpunkte setzen möchten, verschiedene Möglichkeiten, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben.

Berufliche Gymnasien gibt es in den drei Fachrichtungen Wirtschaft, Technik sowie Pädagogik und Psychologie. Sie führen in einem dreijährigen Bildungsgang, bestehend aus einer einjährigen Vorstufe und einer zweijährigen Studienstufe, zur Allgemeinen Hochschulreife.

Die seit dem Schuljahr 2013/14 neu ausgerichtete Höhere Handelsschule richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit einem mittleren Schulabschluss, die eine duale Berufsausbildung oder ein Studium im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung anstreben. Durch die Verbindung schulischer und betrieblicher Ausbildungsabschnitte soll der Übergang in eine duale Ausbildung im kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeld erleichtert werden. Ziel der Jahrgangsstufe 11, die Praxisphasen aufweist, ist der Übergang in eine duale Berufsausbildung. In Jahrgangsstufe 12 kann die vollwertige Fachhochschulreife erlangt werden.

Die Höhere Technikerschule für Informations-, Metall-, und Elektrotechnik richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit einem mittleren Schulabschluss, die eine duale Berufsausbildung in einem technischen Berufsfeld anstreben. Es wird eine berufliche Grundbildung in technischen Berufsfeldern und die Grundzüge einer beruflichen Fachbildung für technische Berufe vermittelt. Auch hier besteht das Ziel der mit Praxisphasen gestalteten Jahrgangsstufe 11 im Übergang in eine duale Berufsausbildung. Mit Abschluss der Jahrgangsstufe 12 kann die Höhere Technikerschule die vollwertige Fachhochschulreife erteilen.

Im Schuljahr 2022/23 haben 310 Schülerinnen und Schüler an einem Beruflichen Gymnasium angefangen und 552 Schülerinnen und Schüler ihren Bildungsgang an einer Höheren Handelsschule oder Höheren Technikerschule aufgenommen.

8.6 Integrierte Ausbildungsberichterstattung

Wie entwickelt sich das gesamte (Aus-)Bildungsgeschehen in den vier Sektoren Übergangsbereich, Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, Berufsausbildung und Studium?

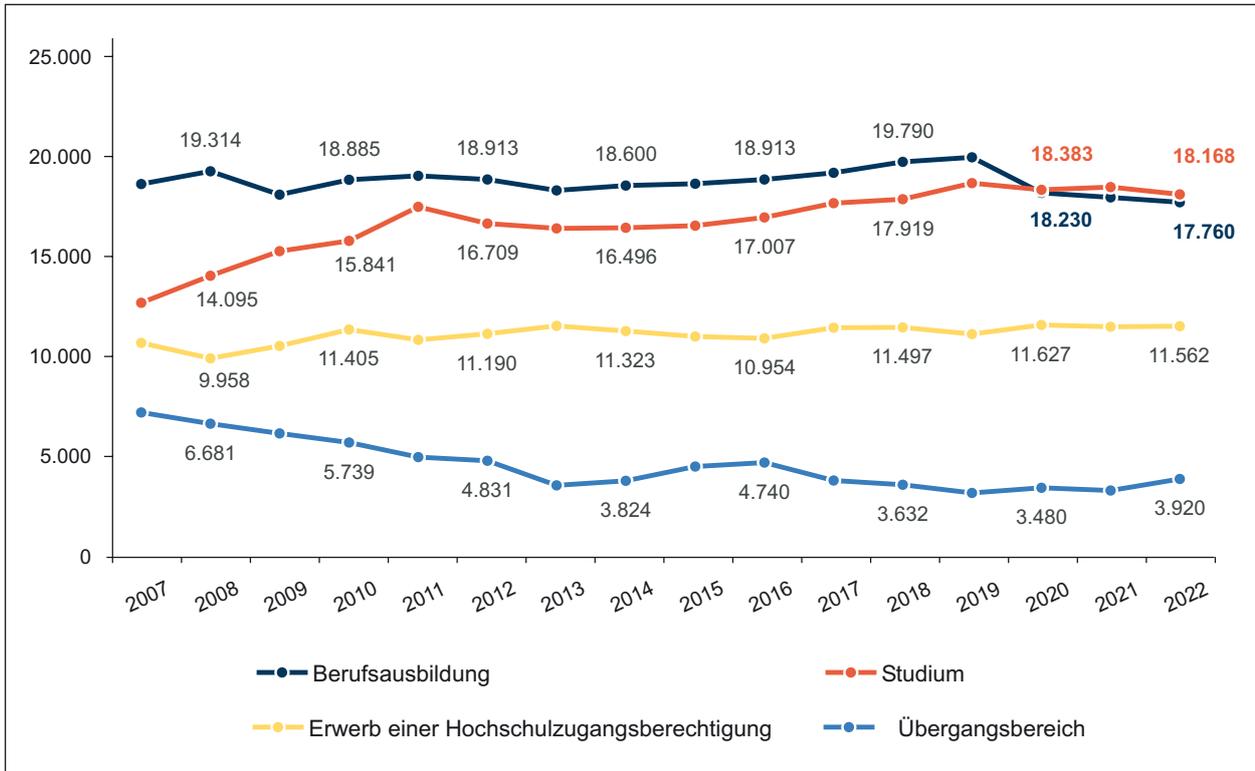
Abb. 8.10

Die integrierte Ausbildungsberichterstattung ist ein Berichtssystem, das auf verschiedenen amtlichen Statistiken beruht. Sie wird hier gestützt auf die vom Statistischen Bundesamt veröffentlichten Zahlen sowie die Auswertungen in dem vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebenen „Datenreport zum Berufsbildungsbericht“ vorgestellt.

Durch die Zusammenführung unterschiedlicher Datenbestände gibt die integrierte Ausbildungsberichterstattung einen Überblick über das gesamte (Aus-)Bildungsgeschehen in den vier Sektoren Übergangsbereich, Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, Berufsausbildung und Studium. Personen, die erwerbstätig oder erwerbslos sind, werden im Berichtssystem nicht erfasst. Wenn im Folgenden die Zahlen für Hamburg berichtet werden, sind alle Personen berücksichtigt, die ihren Bildungsweg in einem der vier Sektoren in Hamburg neu aufnehmen, unabhängig davon, ob sie die Sekundarstufe I oder II in Hamburg oder in einem anderen Bundesland oder Land absolviert haben.

Abbildung 8.10 zeigt die Anfängerzahlen in Hamburg in den vier Sektoren seit dem Berichtsjahr 2007. Für den Sektor Berufsausbildung ist deutlich zu erkennen, dass die Zahlen über viele Jahre insgesamt sehr stabil sind und in den letzten beiden Berichtsjahren vor Beginn der Corona-Pandemie sogar Zuwächse verzeichnet werden können. Im Berichtsjahr 2020 ist dann ein deutlicher Rückgang der Anfängerzahlen zu erkennen. Die Studienanfängerzahlen, die bis 2011 deutlich steigen, sich anschließend stabilisieren und ab dem Jahr 2016 wieder tendenziell ansteigen, übertreffen dann in den Berichtsjahren ab 2020 die pandemiebedingt gefallenen Anfängerzahlen im Sektor Berufsausbildung. Die Anfängerzahlen im Sektor Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, in dem die Anfängerinnen und Anfänger in der Sekundarstufe II an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zusammengefasst sind, erweisen sich als sehr stabil. Im Übergangsbereich zeigen sich auch in diesem Berichtssystem zunächst rückläufige Zahlen und dann Anstiege im Zusammenhang mit einer vermehrten Zuwanderung.

Abb. 8.10: Anfängerinnen und Anfänger in Hamburg in den vier Sektoren der integrierten Ausbildungsberichterstattung



Erläuterung: Zu Zwecken der Geheimhaltung werden die Daten (Absolutwerte) teilweise gerundet ausgewiesen. Der Gesamtwert kann deshalb von der Summe der Einzelwerte abweichen. – Die hier ausgewiesenen Zahlen weichen aufgrund der unterschiedlichen Berichtssystematik von den in Abbildung 8.4 genannten Zahlen ab; beispielsweise sind hier im Bereich Berufsausbildung auch die Anfängerinnen und Anfänger an Schulen des Gesundheitswesens und in der Beamtenausbildung für den mittleren Dienst enthalten. Zu den erfassten Bildungsgängen im Einzelnen siehe den Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022, S. 82f.

Quelle: Destatis, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, Vorläufige Ergebnisse. Berichtsjahr 2022 und ältere Ausgaben

Verwendete Literatur

- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Institut für Berufliche Bildung (2022). Ausbildungsreport 2022. Verfügbar unter Ausbildungsreport 2022 – (hamburg.de) [15.03.2023].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2022). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Verfügbar unter Datenreport / Datenreport 2022 (bibb.de) [22.03.2023].
- Statistisches Bundesamt (2023). Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Vorläufige Ergebnisse. Berichtsjahr 2022. Die aktuelle und ältere Ausgaben sind verfügbar unter Integrierte Ausbildungsberichterstattung – Statistisches Bundesamt (destatis.de) [22.03.2023].

9. Befunde der Schulinspektion zur Schulqualität

Seit 2007 ist die Schulinspektion fester Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hamburger Schulen. Seit dem Schuljahr 2019/20 werden alle staatlichen Hamburger Schulen ein drittes Mal von der Schulinspektion besucht. Wie in den ersten beiden Inspektionszyklen erhalten die Schulen auf Basis standardisierter Verfahren eine Rückmeldung zur Qualität ihrer Schule. Die normative Grundlage für die Qualitätseinschätzung bildet der Orientierungsrahmen Schulqualität (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2019), der im Herbst 2023 in überarbeiteter Fassung veröffentlicht werden soll. Neben den hauptamtlichen Inspektorinnen und Inspektoren unterstützen Schulleitungen der jeweils gleichen Schulform als ausgebildete Schulformexpertinnen und -experten die Inspektion bei der Qualitätseinschätzung. An berufsbildenden Schulen bringen zudem Ausbildungsvertreterinnen und -vertreter ihre Expertise ein. Lehrpersonen begleiten die Inspektionen als fortgebildete Unterrichtsbeobachterinnen und -beobachter. Ab dem zweiten Halbjahr des Schuljahrs 2022/23 sind darüber hinaus Mitglieder des pädagogisch-therapeutischen Fachpersonals der Schulen und von Jugendhelferträgern als Ganztagsbeobachterinnen und -beobachter an den Inspektionen beteiligt. Bei der Qualitätseinschätzung wirken somit wissenschaftlich fundierte (Erhebungs-)Verfahren mit der Praxisperspektive zusammen.

Im 3. Zyklus wurden – mit Unterbrechungen durch die Corona-Pandemie im Schuljahr 2020/21 – bis Dezember 2022 57 der 194 Grundschulen, 19 der 59 Stadtteilschulen, 23 der 63 Gymnasien und sechs der 30 berufsbildenden Schulen inspektiert. Inspektionen der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) und speziellen Sonderschulen sind in den Schuljahren 2023/24 und 2024/25 vorgesehen. An den 105 bisher besuchten Schulen wurden Pädagoginnen und Pädagogen, Schülerinnen und Schüler sowie Sorgeberechtigte mittels schriftlicher Online-Umfragen befragt, rund 7000 Unterrichtssequenzen beobachtet und Interviews mit den Schulbeteiligten geführt.

Im Folgenden werden die Qualitätseinschätzungen der Inspektionsteams, ausgewählte Erkenntnisse aus den Beobachtungen von Unterrichtssequenzen sowie Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie Pädagoginnen und Pädagogen berichtet.

Die einzelnen Abschnitte des Kapitels schildern zunächst die Ergebnisse zur Schulqualität insgesamt und dann im Einzelnen die Ergebnisse zur pädagogischen Qualität, zur Unterrichtsentwicklung, zum Steuerungshandeln der Schulleitungen und zur Zufriedenheit der Schulbeteiligten.

9.1 Schulqualität insgesamt

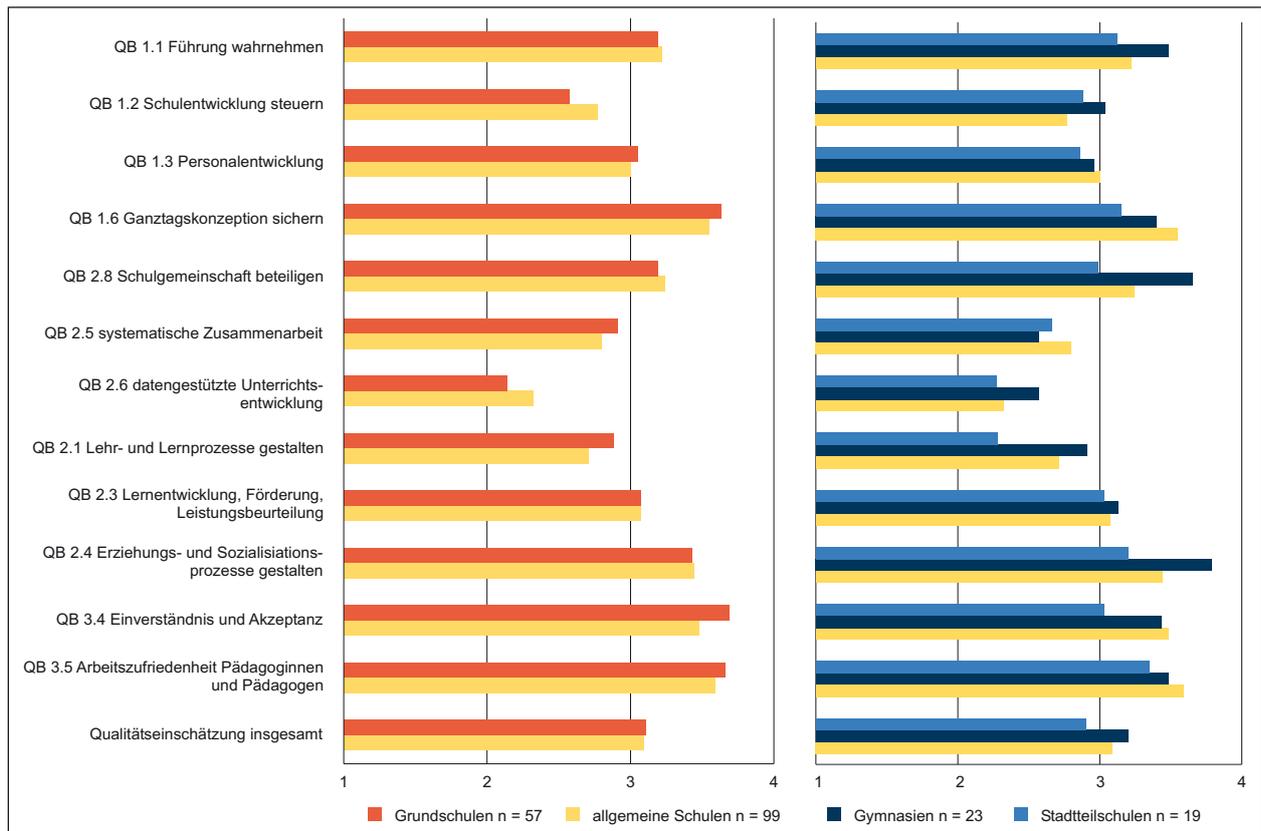
Abb. 9.1 Wie gut erfüllen die inspizierten allgemeinen Schulen die Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens Schulqualität?

Die im 3. Zyklus inspizierten Grund- und Stadtteilschulen sowie Gymnasien erfüllen die zwölf Schulqualitätsbereiche im Mittel gut:

- Gut bis stark erfüllen die Schulen die Kriterien zur Gestaltung von *Erziehungs- und Sozialisationsprozessen* sowie zur *Ganztagskonzeption*. Darüber hinaus konnte die Schulinspektion bei den inspizierten Schulen ein *gutes Einverständnis und eine gute Akzeptanz* der Schülerinnen und Schüler sowie Sorgeberechtigten für die Schulen feststellen. Im Mittel wurde bei den Inspektionen auch eine hohe *Arbeitszufriedenheit der Pädagoginnen und Pädagogen* deutlich; sie sind mit den Strukturen und ihren fachlichen und pädagogischen Möglichkeiten an den Schulen zufrieden und fühlen sich den Schulen verbunden.
- Gut erfüllen die Schulen die Kriterien zur Begleitung von *Lernentwicklung, der Gewährleistung von Förderung und der Transparenz von Leistungsbeurteilungen* und zur *Beteiligung der Schulgemeinschaft* am Schulgeschehen. Die Schulleitungen erfüllen zudem die Kriterien im Bereich *Führung wahrnehmen* und der *Personalentwicklung* gut.
- Ansatzweise bis gut erfüllen die inspizierten Schulen im Mittel die Kriterien zur *datengestützten Unterrichtsentwicklung* und *Qualität der Lehr- und Lernprozessgestaltung*, zur *Steuerung der Schulentwicklung* sowie zur *systematischen und verbindlichen Zusammenarbeit*.

Bei den weiterführenden Schulen zeigen sich Schulformunterschiede. Die inspizierten Gymnasien erfüllen im Mittel die Kriterien in fast allen Qualitätsbereichen stärker als die inspizierten Stadtteilschulen. Dies trifft insbesondere auf die beiden Qualitätsbereiche *Beteiligung der Schulgemeinschaft* und *Erziehungs- und Sozialisationsprozesse gestalten* zu.

Abb. 9.1: Qualität der im 3. Zyklus inspizierten Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien



Erläuterung: Erfasst sind die Schuljahre 2019/20, 2020/21, 2021/22 und 2022/23 bis zum Jahresende 2022. Abgebildet pro Qualitätsbereich (QB) sind Mittelwerte der vier Beurteilungskategorien (1 = nicht erfüllt, 2 = ansatzweise erfüllt, 3 = gut erfüllt, 4 = stark erfüllt, n = Anzahl der inspizierten Schulen).

Quelle: Berichtsbewertungen der im 3. Zyklus inspizierten allgemeinen Schulen bis zum Jahresende 2022

Wie gut erfüllen die inspizierten berufsbildenden Schulen die Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens Schulqualität?

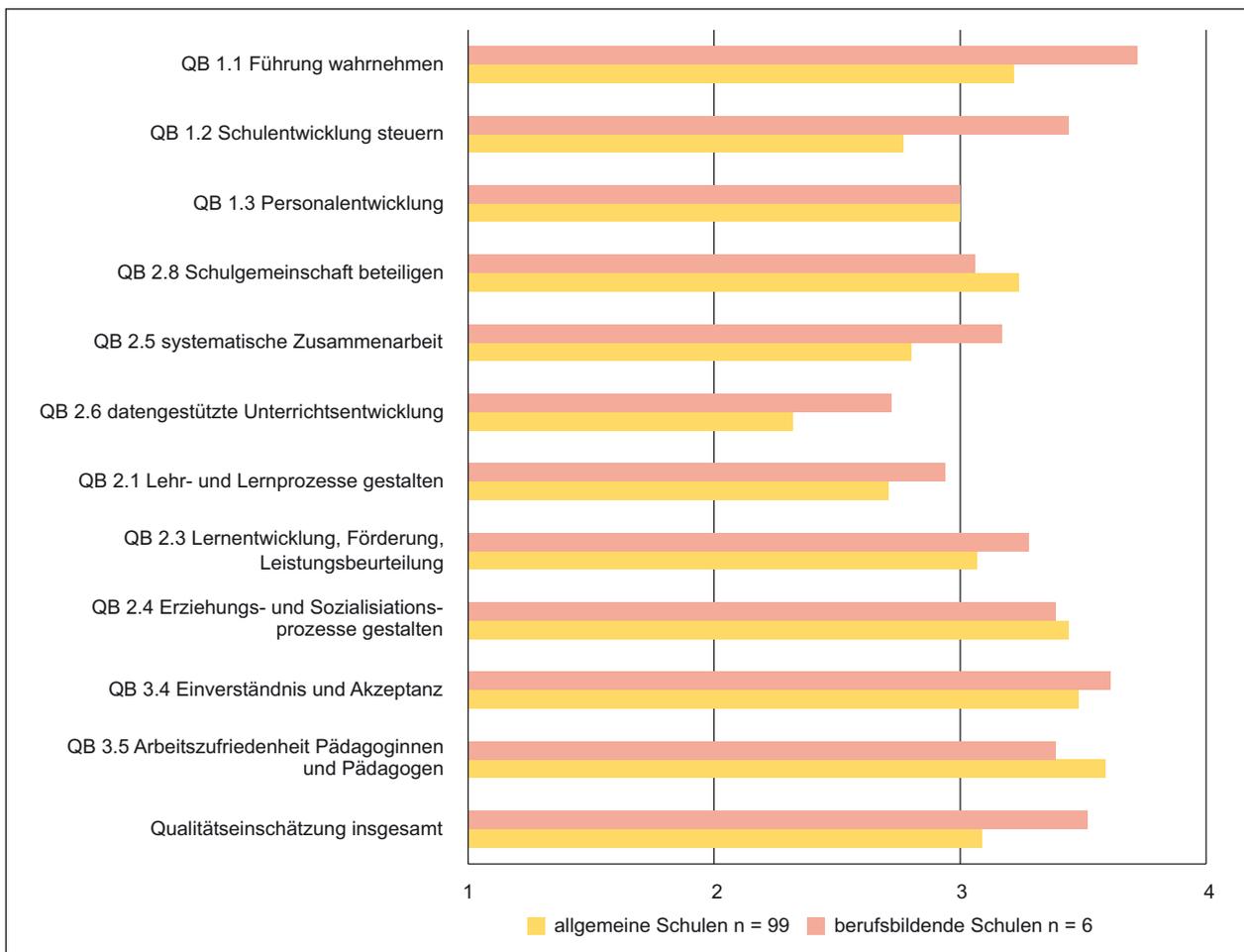
Abb. 9.2

Die sechs bisher im 3. Zyklus inspizierten berufsbildenden Schulen erfüllen die Qualitätsanforderungen im Mittel stark. Im Vergleich zu den inspizierten allgemeinen Schulen erfüllen insbesondere die Schulleitungsteams der berufsbildenden Schulen die Qualitätskriterien im Bereich *Führung wahrnehmen* sowie der *Steuerung von Schulentwicklung* deutlich besser. Darüber hinaus zeichnen sich die berufsbildenden Schulen durch die hohe *Akzeptanz* bei den Schülerinnen und Schülern aus.

Auch im Bereich der *systematischen und verbindlichen Zusammenarbeit*, bei der *datengestützten Unterrichtsentwicklung* und der *Qualität der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen* erfüllen die inspizierten berufsbildenden Schulen die Qualitätsanforderungen stärker als die allgemeinen Schulen.

Detailliertere Auswertungen zur Qualität der berufsbildenden Schulen folgen im nächsten Bildungsbericht, wenn mehr Schulen inspiziert wurden.

Abb. 9.2: Qualität der im 3. Zyklus inspizierten berufsbildenden Schulen



Erläuterung: Erfasst sind die Schuljahre 2019/20, 2020/21, 2021/22 und 2022/23 bis zum Jahresende 2022 im Vergleich zu den 99 allgemeinen Schulen (Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien). Abgebildet pro Qualitätsbereich (QB) sind Mittelwerte der vier Beurteilungskategorien (1 = nicht erfüllt, 2 = ansatzweise erfüllt, 3 = gut erfüllt, 4 = stark erfüllt).

Quelle: Berichtsbewertungen der im 3. Zyklus inspizierten berufsbildenden Schulen bis zum Jahresende 2022

9.2 Pädagogische Qualität

Abb. 9.3 Wie qualitativ ist die Lern- und Entwicklungsbegleitung der Schülerinnen und Schüler in Hamburg?

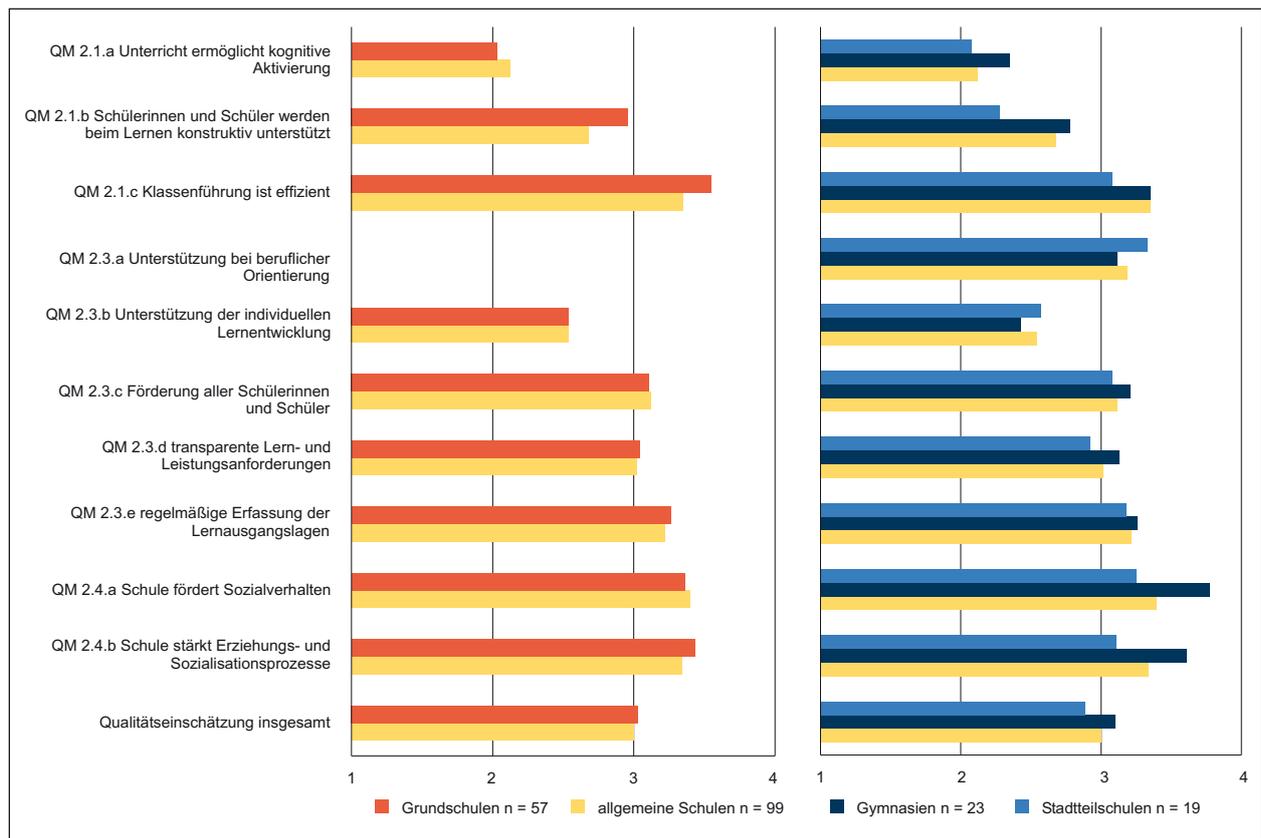
Insgesamt gelingt es den inspizierten Schulen, die Qualitätsansprüche des Orientierungsrahmens Schulqualität an die Lern- und Entwicklungsbegleitung der Schülerinnen und Schüler gut zu erfüllen.

Im Bereich der überfachlichen Lern- und Entwicklungsbegleitung erfüllen sie die Qualitätsansprüche im Mittel gut. Dazu zählen die *systematische Förderung von Sozialverhalten*, die Stärkung von *Erziehungs- und Sozialisationsprozessen* durch gemeinsame Umgangsformen, Regeln und Rituale im Schulalltag und an den weiterführenden Schulen zudem die *Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei ihrer beruflichen Orientierung*.

Auch die regelmäßige Erfassung der Lernausgangslagen, die Schaffung von Transparenz über Lern- und Leistungsanforderungen sowie die Organisation des Unterrichts durch eine effiziente Klassenführung setzen die inspizierten Schulen im Mittel gut um.

Im Bereich der Unterstützung individueller Lernentwicklung, der konstruktiven Lernunterstützung im Unterricht und der Herstellung einer kognitiv aktivierenden Lernumgebung erfüllen die inspizierten Schulen hingegen die Qualitätsansprüche überwiegend erst ansatzweise bis gut.

Abb. 9.3: Pädagogische Qualität der im 3. Zyklus inspizierten Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien



Erläuterung: Erfasst sind die Schuljahre 2019/20, 2020/21, 2021/22 und 2022/23 bis zum Jahresende 2022. Abgebildet pro Qualitätsmerkmal (QM) sind Mittelwerte der vier Beurteilungskategorien (1 = nicht erfüllt, 2 = ansatzweise erfüllt, 3 = gut erfüllt, 4 = stark erfüllt, n = Anzahl der inspizierten Schulen).

Quelle: Berichtsbewertungen der im 3. Zyklus inspizierten allgemeinen Schulen bis zum Jahresende 2022

Abb. 9.4 Wie qualitativ ist der von der Schulinspektion beobachtete Unterricht?

Die empirische Bildungsforschung ist sich in hohem Maße einig darüber, was qualitativen, lernförderlichen Unterricht ausmacht (u. a. Klieme, 2018; Kunter & Trautwein, 2013, Kunter & Voss, 2011):

- eine effektive Klassenführung, die dazu führt, dass möglichst viel Unterrichtszeit für die Auseinandersetzung mit Lerngegenständen zur Verfügung steht;
- ein konstruktiv unterstützendes Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen, die ein wertschätzendes und fehlerfreundliches Klima fördern und für differenzierte Rückmeldungen und passgenaue individuelle Unterstützung sorgen;
- eine Lernumgebung, die ein hohes Potenzial für kognitive Aktivierung aufweist, etwa durch Aufgabenstellungen, die eine hohe Eigentätigkeit und Freiräume für unterschiedliche Lösungswege eröffnen sowie die Reflexion von Lernprozessen fördern.

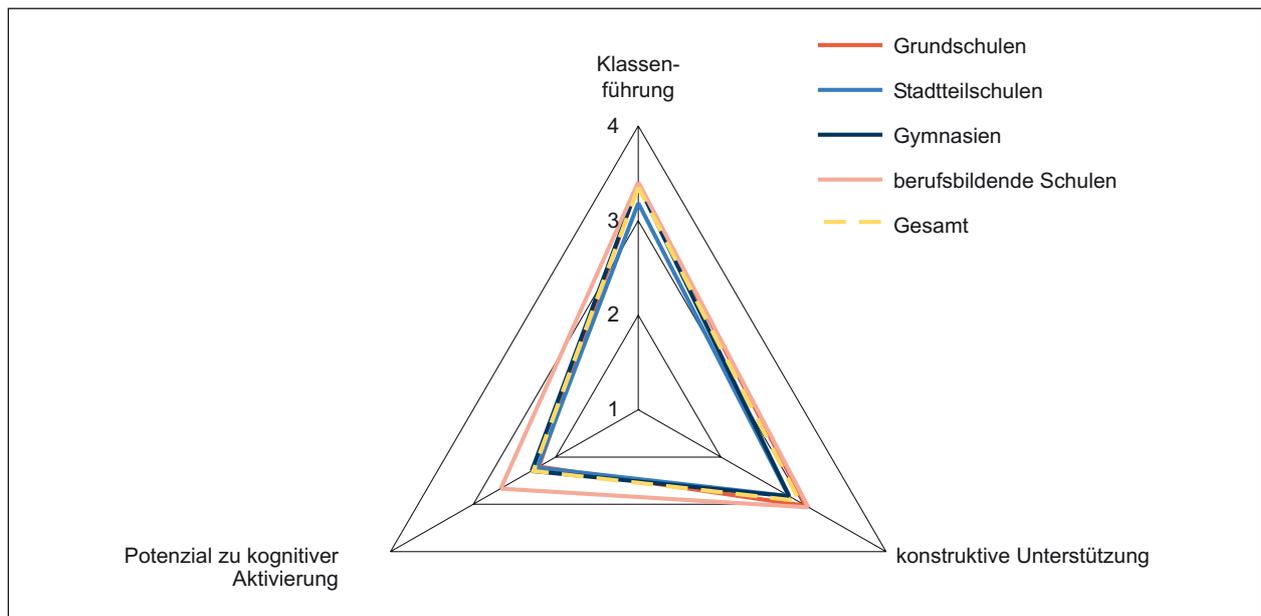
Diese drei Bereiche von Unterrichtsqualität stehen während der Schulbesuche der Schulinspektion im Zentrum der Beobachtung. Es werden an Grundschulen mindestens 40, an Stadtteilschulen und Gymnasien mindestens 80 und an berufsbildenden Schulen mindestens 100 je 20-minütige Unterrichtssequenzen beobachtet und anhand der genannten drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität eingeschätzt. Im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen wird deutlich:

- Unabhängig von der Schulform werden in den beobachteten Unterrichtssequenzen die Kriterien für eine *effektive Klassenführung* erfüllt ($MW = 3,3$).
- Auch bezüglich der *konstruktiven Unterstützung* erfüllen die Schulen die Kriterien im Mittel ($MW = 2,9$). Der Bereich konstruktive Unterstützung kann in die Subdimensionen Lernatmosphäre und Lernunterstützung differenziert werden. Während die Kriterien zur *Lernatmosphäre* ($MW = 3,4$) überwiegend erfüllt werden, trifft dies auf die Kriterien der anlassbezogenen, individuellen *Lernunterstützung* ($MW = 2,4$) weniger zu. Der Unterschied zwischen den Bereichen Lernatmosphäre und Lernunterstützung ist unabhängig von der Schulform signifikant.
- Die Kriterien des *Potenzials zu kognitiver Aktivierung* werden in den beobachteten Sequenzen eher nicht erfüllt ($MW = 2,3$). In diesem Bereich zeigt sich ein Schulformunterschied: Die beobachteten Lehr-Lernsituationen an den berufsbildenden Schulen erfüllen bereits eher die Kriterien für eine gelungene kognitive Aktivierung ($MW = 2,7$) als dies an den Grundschulen ($MW = 2,2$), Stadtteilschulen ($MW = 2,2$) und Gymnasien ($MW = 2,3$) der Fall ist.

Im beobachteten Unterricht besteht demnach über alle Schulformen hinweg überwiegend Verbesserungsbedarf im Qualitätsbereich des Potenzials der kognitiven Aktivierung und der anlassbezogenen, individuellen Lernunterstützung im Unterricht, während insbesondere die Kriterien der effektiven Klassenführung und der Lernatmosphäre bereits gut erfüllt werden.

Die Befunde der Schulinspektion zur Unterrichtsqualität reihen sich in Erkenntnisse aus nationalen und internationalen Untersuchungen zur Unterrichtsqualität, wie unter anderem der TALIS-Videostudie, ein: Im Bereich des Potenzials zur kognitiven Aktivierung gibt es in den meisten Ländern Optimierungsbedarf (Grünkorn et al., 2020).

Abb. 9.4: Qualität von Lehr- und Lernsituationen – Einschätzung des Inspektionsteams



Erläuterung: Abgebildet sind Mittelwerte der vier Beobachtungskategorien (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu). An den Grundschulen wurden $n \leq 2502$, an den Stadtteilschulen $n \leq 1599$, an den Gymnasien $n \leq 1868$, an den berufsbildenden Schulen $n \leq 644$ und insgesamt $n \leq 6613$ beobachtete Unterrichtssequenzen von je 20 Minuten einbezogen.

Quelle: Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen der im 3. Zyklus inspizierten Schulen bis zum Jahresende 2022

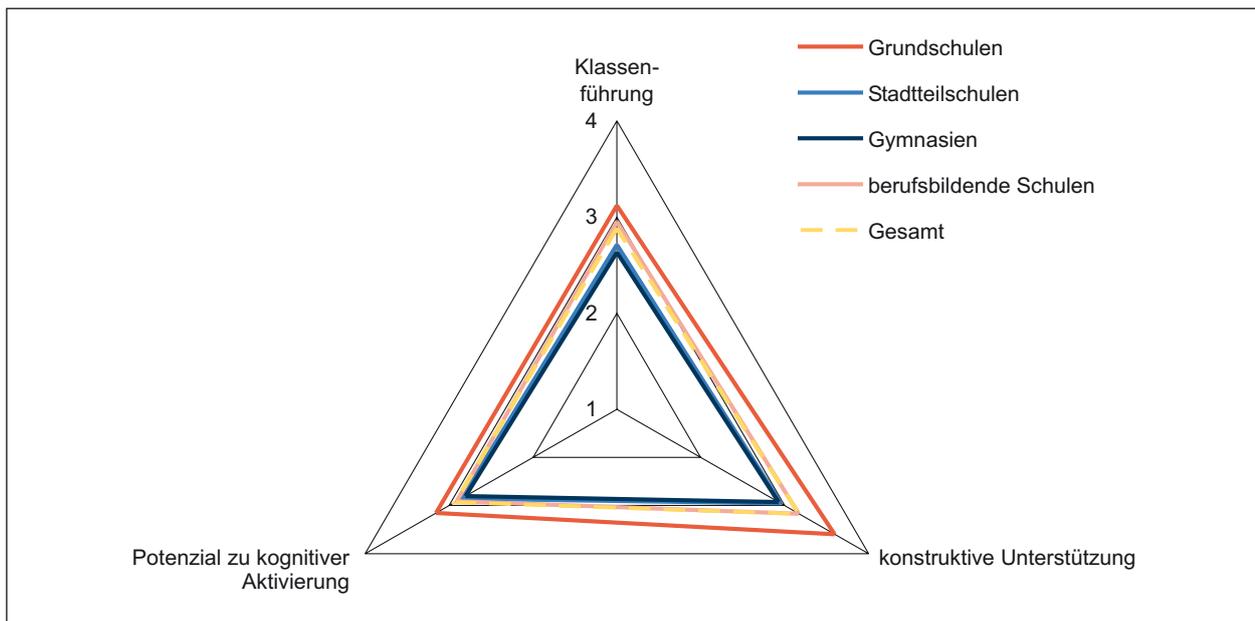
Wie schätzen Schülerinnen und Schüler die Qualität des Unterrichts ein?

Abb. 9.5

Die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zur Klassenführung, zur konstruktiven Unterstützung beim Lernen und zum Potenzial zur kognitiven Aktivierung erfassen die Schulinspektionsteams unter anderem durch schriftliche Befragungen. Die bisher befragten Schülerinnen und Schüler sehen die Kriterien der *Klassenführung* ($MW = 2,9$), der *konstruktiven Lernunterstützung* ($MW = 3,2$) und des *Potenzials zur kognitiven Aktivierung* ($MW = 2,9$) als eher erfüllt an. Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich des Potenzials zur kognitiven Aktivierung stehen in Einklang mit den im IQB-Bildungstrend 2012 und 2018 für Hamburg berichteten Ergebnissen zur kognitiven Aktivierung im Fach Mathematik (vgl. Henschel et al., 2019, S. 368).

Im Schulformvergleich wird anhand der Befragungsdaten deutlich, dass insbesondere die Schülerinnen und Schüler an den besuchten Grundschulen die Unterrichtsqualität insgesamt positiver einschätzen als die Schülerinnen und Schüler an den weiterführenden Schulen.

Abb. 9.5: Qualität von Lehr- und Lernsituationen – Einschätzung der Schülerinnen und Schüler



Erläuterung: Abgebildet sind Mittelwerte der vier Antwortkategorien (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu). Geantwortet haben an den Grundschulen $n \leq 4304$, an den Stadtteilschulen $n \leq 8956$, an den Gymnasien $n \leq 14227$, an den berufsbildenden Schulen $n \leq 3297$ und insgesamt $n \leq 30784$ Schülerinnen und Schüler. n bezieht sich auf die höchste Anzahl an teilnehmenden Schülerinnen und Schüler über die drei Konstrukte hinweg.

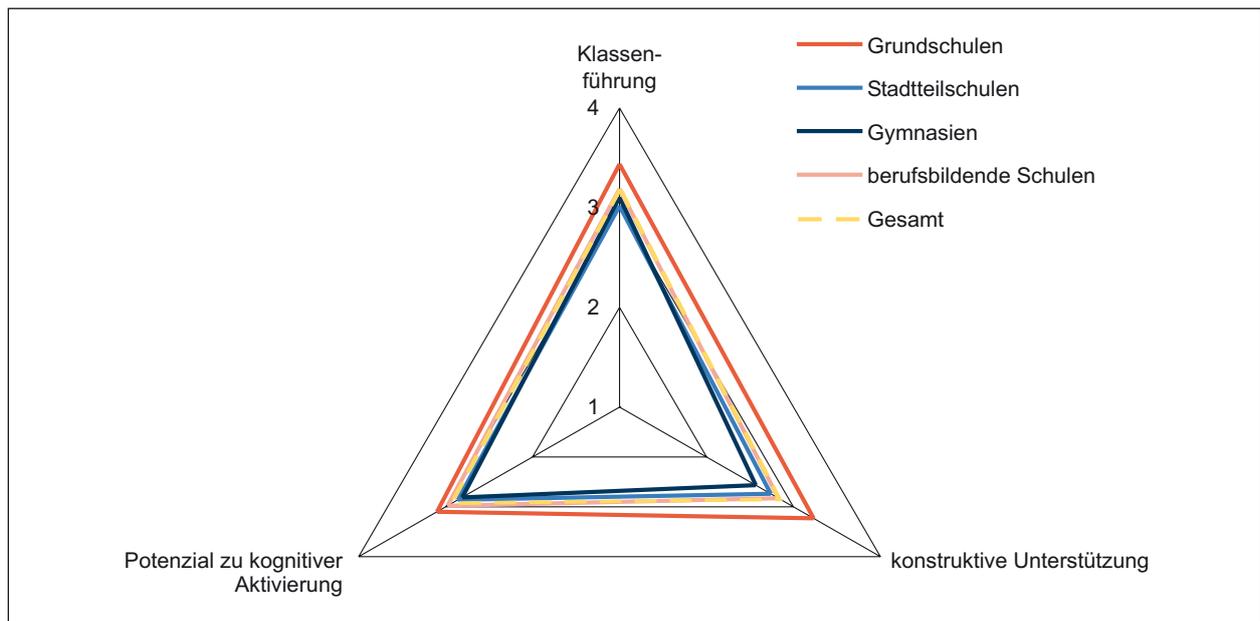
Quelle: Ergebnisse der Online-Befragung der im 3. Zyklus inspizierten Schulen bis zum Jahresende 2022

Abb. 9.6 Wie schätzen Schülerinnen und Schüler die Qualität des digital gestützten Unterrichts ein?

Beschleunigt durch die Corona-Pandemie findet an den Hamburger Schulen vermehrt digital gestützter Unterricht statt, in dem Lerninhalte über digitale Plattformen wie Lernmanagementsysteme oder Lernapps zur Verfügung gestellt werden. Klassenführung, konstruktive Unterstützung und das Potenzial zu kognitiver Aktivierung sind als generische Qualitätsdimensionen von gutem Unterricht auch für die digital gestützten Lehr- und Lernsituationen bedeutsam (u. a. Klieme, 2020). Vor diesem Hintergrund bittet die Schulinspektion die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der schriftlichen Befragung um ihre Einschätzung, inwiefern die Kriterien zur Unterrichtsqualität auch in digital gestützten Lernsituationen erfüllt werden.

Ebenso wie bei den analogen Lehr- und Lernsituationen bewerten die Schülerinnen und Schüler die *Klassenführung* ($MW = 3,2$), die *konstruktive Unterstützung* ($MW = 2,8$) und das *Potenzial zu kognitiven Aktivierung* ($MW = 2,9$) auch in digital gestützten Lehr-Lernsituationen überwiegend positiv. Im Schulformvergleich wird – wie bei der Einschätzung zu analogen Lehr- und Lernsituationen – deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler an den Grundschulen die digitale Unterrichtsqualität positiver einschätzen als die Schülerinnen und Schüler an den weiterführenden Schulen.

Abb. 9.6: Qualität von digitalen Lehr- und Lernsituationen – Einschätzung der Schülerinnen und Schüler



Erläuterung: Abgebildet sind Mittelwerte der vier Antwortkategorien (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu). Geantwortet haben an den Grundschulen $n \leq 1564$, an den Stadtteilschulen $n \leq 2623$, an den Gymnasien $n \leq 3371$, an den berufsbildenden Schulen $n \leq 1266$ und insgesamt $n \leq 8824$ Schülerinnen und Schüler. n bezieht sich auf die höchste Anzahl an teilnehmenden Schülerinnen und Schüler über die drei Konstrukte hinweg.

Quelle: Ergebnisse der Online-Befragung der im 3. Zyklus inspizierten Schulen bis zum Jahresende 2022

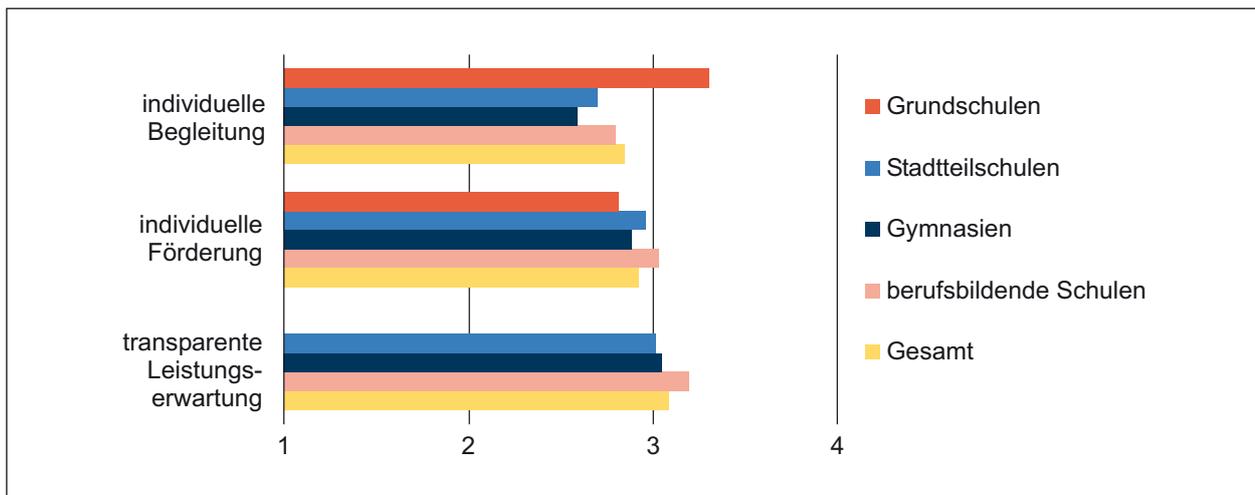
Wie schätzen Schülerinnen und Schüler die individuelle Lernbegleitung und Förderung ein?

Abb. 9.7

Unter individueller Lernbegleitung wird unter anderem verstanden, dass Pädagoginnen und Pädagogen regelmäßig mit ihren Schülerinnen und Schülern über deren Lernentwicklung sprechen. Zur individuellen Förderung zählt, dass Schülerinnen und Schüler in Bereichen, in denen sie Unterstützung benötigen, diese auch erhalten, und in Bereichen, in denen sie besondere Stärken haben, speziell gefördert werden. Hinsichtlich der Kriterien zur *individuellen Begleitung* ($MW = 2,9$) und zur *individuellen Förderung* ($MW = 2,9$) geben die Schülerinnen und Schüler über alle Schulformen hinweg an, dass diese eher erfüllt sind. Darüber hinaus geben die Schülerinnen und Schüler bei den Fragen zur *transparenten Leistungserwartung* ($MW = 3,1$) schulformübergreifend im Mittel an, dass die Kriterien zutreffen. Dazu gehört beispielsweise, dass Pädagoginnen und Pädagogen erläutern, wie Noten und Kompetenzeinschätzungen zustande kommen oder vorbereitend informieren, welche Leistungen in Lernerfolgskontrollen geprüft werden.

Wie Abbildung 9.7 zeigt, sind Schulformunterschiede größtenteils vernachlässigbar. Einzig die Einschätzung der Grundschülerinnen und Grundschüler im Bereich der individuellen Begleitung hebt sich positiv ab.

Abb. 9.7: Lernbegleitung und Förderung – Einschätzung der Schülerinnen und Schüler



Erläuterung: Abgebildet sind Mittelwerte der vier Antwortkategorien (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu). Geantwortet haben an den Grundschulen $n \leq 4324$, an den Stadtteilschulen $n \leq 9126$, an den Gymnasien $n \leq 14345$, an den berufsbildenden Schulen $n \leq 3307$ und insgesamt $n \leq 31102$ Schülerinnen und Schüler. n bezieht sich auf die höchste Anzahl an teilnehmenden Schülerinnen und Schüler über die drei Konstrukte hinweg. Die Fragen zur „transparenten Leistungserwartung“ werden nur an den weiterführenden und berufsbildenden Schulen gestellt.

Quelle: Ergebnisse der Online-Befragung der im 3. Zyklus inspizierten Schulen bis zum Jahresende 2022

9.3 Unterrichtsentwicklung

Abb. 9.8 Wie qualitativ ist die Unterrichtsentwicklung an den inspizierten Schulen?

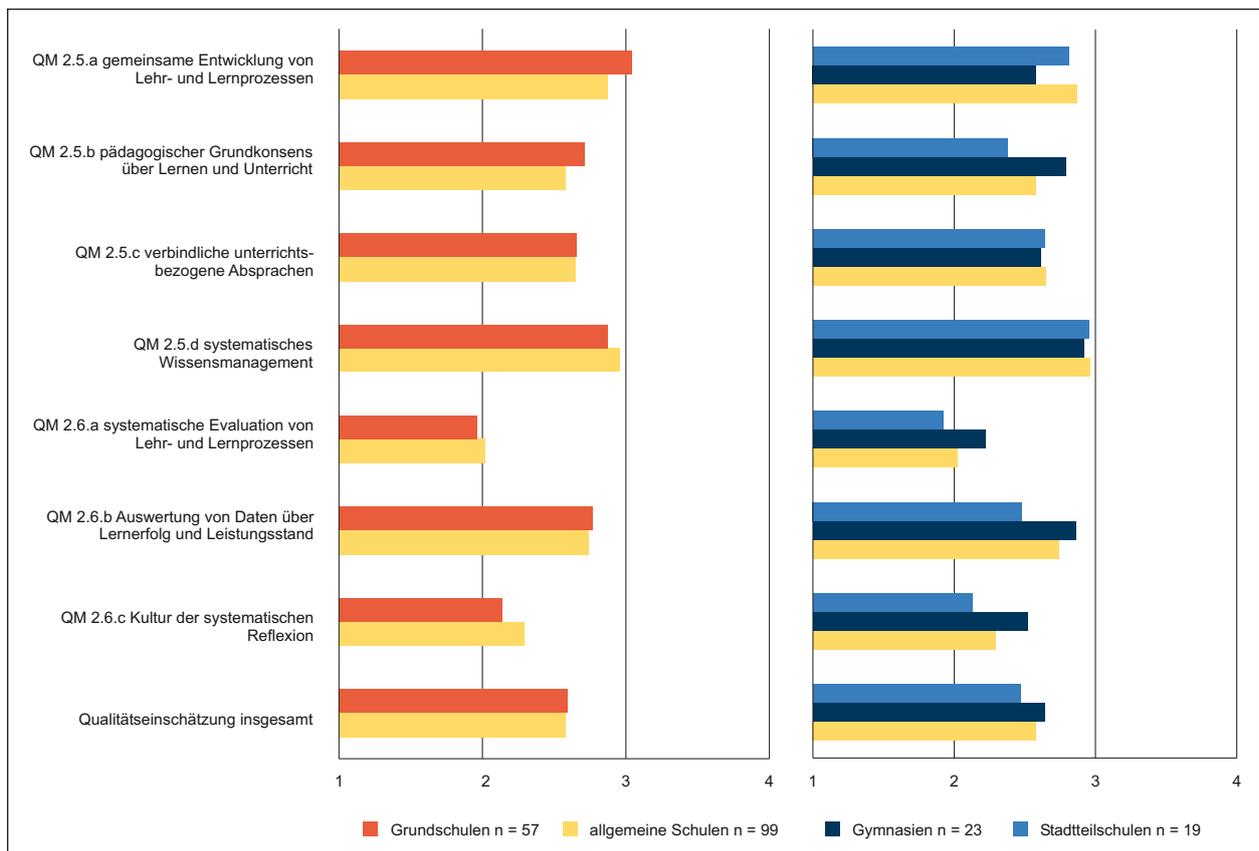
Die inspizierten Schulen erfüllen die Qualitätskriterien im Bereich der Unterrichtsentwicklung im Mittel ansatzweise bis gut. Verglichen mit den Bereichen der *pädagogischen Qualität* (siehe Abbildungen 9.3 bis 9.7) und der *Qualität des Steuerungshandelns der Schulleitungen* (siehe Abbildungen 9.11 und 9.12), in denen die Qualitätskriterien bereits in hohem Maße erfüllt werden, besteht im Bereich der Unterrichtsentwicklung das größte Optimierungspotenzial.

Hinsichtlich der datengestützten Unterrichtsentwicklung wird deutlich, dass die inspizierten Schulen bereits ansatzweise bis gut *Daten über Lernerfolg und Leistungsstand auswerten*, beispielsweise die KERMIT-Daten. Die Qualitätskriterien für die *systematische Evaluation von Lehr- und Lernprozessen*, beispielsweise durch strukturierte Unterrichtshospitationen oder regelmäßiges Schülerfeedback, für eine *Kultur der systematischen Reflexion* oder einen *pädagogischen Grundkonsens über Lernen und Unterricht* erfüllen die meisten Schulen hingegen erst ansatzweise. Etwas besser, wenngleich überwiegend noch im Bereich „ansatzweise bis gut“, erfüllen die Schulen die Kriterien zu *verbindlichen unterrichtsbezogenen Absprachen*, zum Beispiel bezüglich gemeinsamer Kriterien für die Leistungsbewertung. Das gilt auch für die Kriterien zur *gemeinsamen Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen*. Die Kriterien für

ein *systematisches Wissensmanagement* zu unterrichtsbezogenen Absprachen erfüllen die besuchten Schulen hingegen bereits überwiegend gut.

Ebenso wie in einigen Qualitätsbereichen der pädagogischen Qualität (siehe Abbildung 9.3) und des Steuerungshandelns (siehe Abbildung 9.11) werden in einzelnen Qualitätsmerkmalen der Unterrichtsentwicklung Qualitätsunterschiede zwischen den weiterführenden Schulformen deutlich.

Abb. 9.8: Qualität der Unterrichtsentwicklung an den inspizierten Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien



Erläuterung: Erfasst sind die Schuljahre 2019/20, 2020/21, 2021/22 und 2022/23 bis zum Jahresende 2022. Abgebildet pro Qualitätsmerkmal sind Mittelwerte der vier Beurteilungskategorien (1 = nicht erfüllt, 2 = ansatzweise erfüllt, 3 = gut erfüllt, 4 = stark erfüllt, n = Anzahl der inspizierten Schulen).

Quelle: Berichtsbewertungen der im 3. Zyklus inspizierten allgemeinen Schulen bis zum Jahresende 2022

Vertiefende Analysen der Schulinspektion zeigen, dass die Qualität des Unterrichts mit weiteren im Orientierungsrahmen Schulqualität verankerten Qualitätsbereichen zusammenhängt. So besteht zwischen der Qualität des Unterrichts und der Implementation datengestützter Unterrichtsentwicklung ein bedeutsamer positiver Zusammenhang. Feedback, (Evaluations-)Daten und Lernstandserhebungen systematisch zu reflektieren und für die Unterrichtsentwicklung zu nutzen, kann somit die Qualität des Unterrichts begünstigen. Ein ebenfalls positiver Effekt lässt sich für eine verbindliche Zusammenarbeit im Kollegium feststellen. Dies unterstreicht die Potenziale einer gemeinsamen Entwicklung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sowie von verbindlichen konzeptionellen Absprachen zum Unterricht im Kollegium.

Abb. 9.9 Wie schätzen die Pädagoginnen und Pädagogen an den inspizierten Schulen ihre Zusammenarbeit ein?

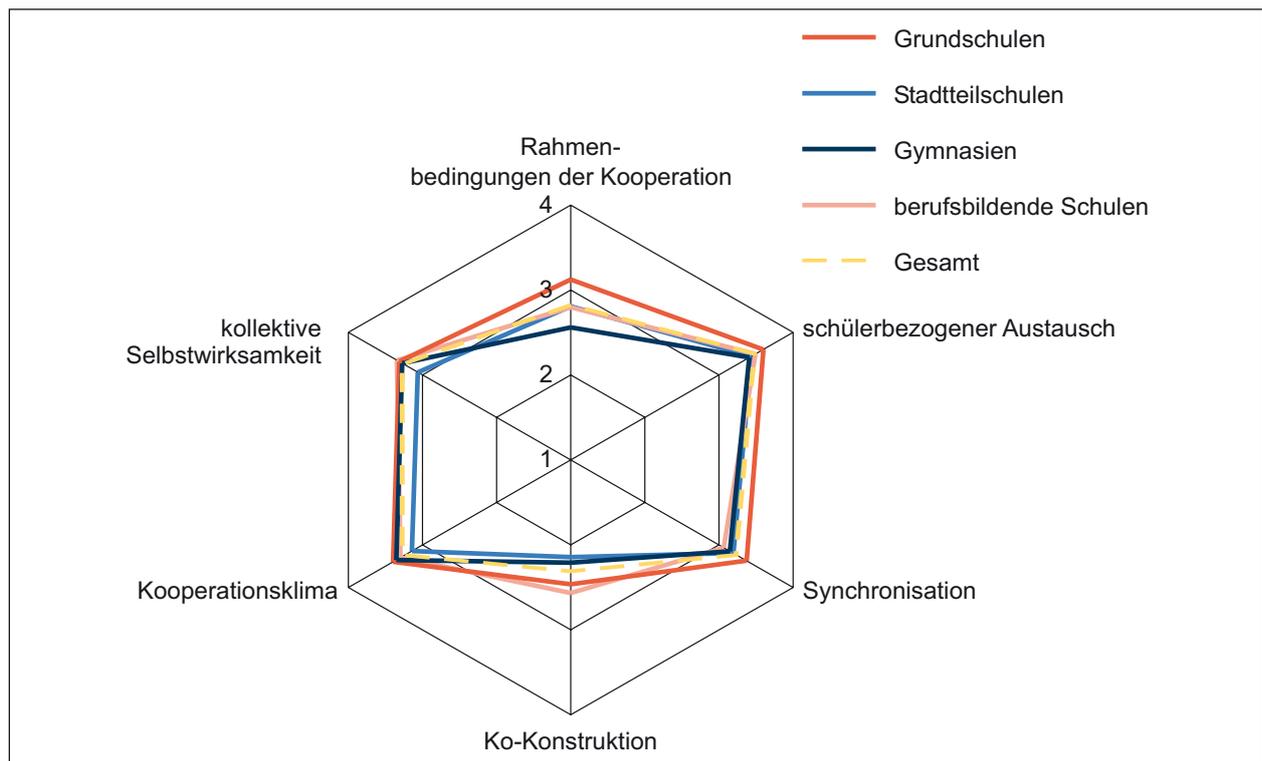
Metaanalysen wie beispielsweise die von Lomos, Hofman und Bosker (2011) zeigen, dass professionelle Lerngemeinschaften unter Pädagoginnen und Pädagogen und das Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern positiv in Zusammenhang stehen. Zugleich verweisen Studien auf eine höhere Arbeitszufriedenheit und Innovationsbereitschaft von kooperierenden Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. u. a. Vangrieken et al., 2015). Eine motivierende Schulleitung sowie Zeiten für kooperative Arbeitsformen können demnach die Kooperation unter Pädagoginnen und Pädagogen begünstigen.

Die im Rahmen der Schulinspektion befragten Pädagoginnen und Pädagogen geben bezüglich der *Rahmenbedingungen der Kooperation* (wie z. B. Kooperationszeiten und unterstützendes Handeln seitens der Schulleitung) an, dass diese vorhanden sind ($MW = 2,9$). Dabei schätzen die Pädagoginnen und Pädagogen an den Grundschulen die Rahmenbedingungen vergleichsweise am besten ($MW = 3,1$), ihre Kolleginnen und Kollegen an den Gymnasien vergleichsweise am schlechtesten ein ($MW = 2,6$).

Sowohl das *Kooperationsklima* ($MW = 3,3$) als auch die *kollektive Selbstwirksamkeit* ($MW = 3,2$) wird von den Pädagoginnen und Pädagogen aller Schulformen überwiegend positiv bewertet. Zum Kooperationsklima gehört beispielsweise, inwiefern das Kollegium gemeinsame Ziele verfolgt, ein vertrauensvolles Klima im Kollegium herrscht und Absprachen verbindlich eingehalten werden. Zur kollektiven Selbstwirksamkeit zählt die subjektive Gewissheit, schwierige Anforderungen – beispielsweise herausforderndes Verhalten von Schülerinnen und Schülern – gemeinsam bewältigen zu können.

Hinsichtlich der unterschiedlichen Kooperationsformen geben die Pädagoginnen und Pädagogen an, einen regelmäßigen *Austausch über Schülerinnen und Schüler* zu pflegen ($MW = 3,5$) und ihre Unterrichtsinhalte sowie Lernerfolgskontrollen zu *synchronisieren* ($MW = 3,2$). *Ko-Konstruktion*, wie beispielsweise das gemeinsame Erarbeiten von Konzepten für den Unterricht oder die regelmäßige gegenseitige Unterrichtshospitation, zählt hingegen seltener zu ihrem Alltagshandeln ($MW = 2,3$). Die Angaben der Pädagoginnen und Pädagogen weisen Überschneidungen zu anderen, deutschlandweiten empirischen Untersuchungen auf, bei denen häufiger Formen des Austauschs und der Arbeitsteilung beobachtet werden konnten als ko-konstruktive Aktivitäten (vgl. u. a. Richter & Pant, 2016).

Abb. 9.9: Kooperation innerhalb des Kollegiums – Einschätzung der Pädagoginnen und Pädagogen



Erläuterung: Abgebildet sind Mittelwerte der vier Antwortkategorien (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu). Geantwortet haben an den Grundschulen $n \leq 1382$, an den Stadtteilschulen $n \leq 1140$, an den Gymnasien $n \leq 1110$, an den berufsbildenden Schulen $n \leq 336$ und insgesamt $n \leq 3949$ Pädagoginnen und Pädagogen. n bezieht sich auf die höchste Anzahl an teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen über die sechs Konstrukte hinweg. Bei der unterrichtsbezogenen Kooperation „Synchronisation“ und „Ko-Konstruktion“ sind die Einschätzungen der Lehrpersonen dargestellt. Bei den weiteren vier Kooperationsbereichen sind die Einschätzungen von Lehrpersonen sowie des pädagogisch-therapeutischen Fachpersonals dargestellt.

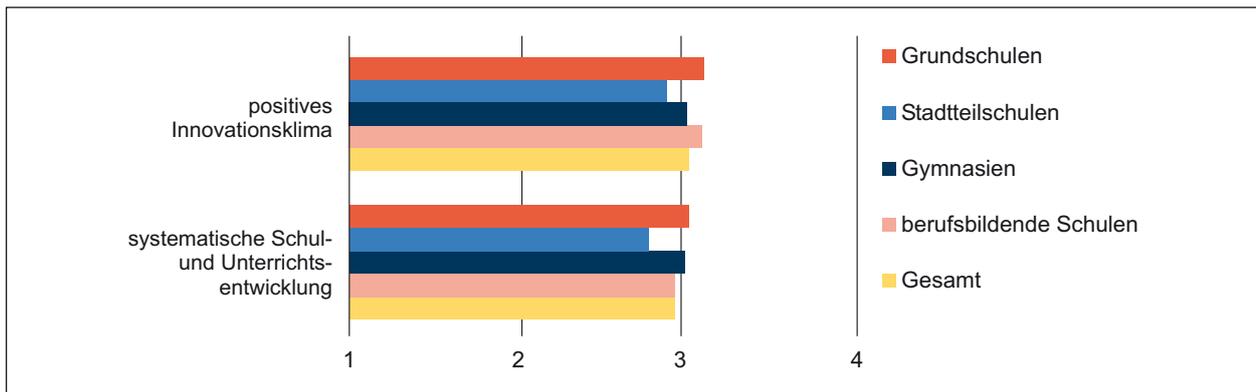
Quelle: Ergebnisse der Online-Befragung der im 3. Zyklus inspizierten Schulen bis zum Jahresende 2022

Wie schätzen die Pädagoginnen und Pädagogen das Innovationsklima sowie die Strukturen für die Unterrichts- und Schulentwicklung an ihren Schulen ein?

Abb. 9.10

Die Pädagoginnen und Pädagogen bewerten das *Innovationsklima* ($MW = 3,0$) und die *Strukturen für die systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung* ($MW = 2,9$) im Durchschnitt positiv. Zum Innovationsklima zählt beispielsweise, inwiefern regelmäßig gemeinsam über Veränderungen an der Schule nachgedacht wird, Innovationen umgesetzt werden und sich das Kollegium an Entwicklungsprozessen beteiligt. Bedeutsame Rahmenbedingungen für systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung sind unter anderem, inwiefern Entwicklungsprioritäten festgelegt, Ergebnisse von Schulentwicklungsmaßnahmen dokumentiert oder Zuständigkeiten für Entwicklungsmaßnahmen geklärt sind. Wie in Abbildung 9.10 deutlich wird, sind Schulformunterschiede vernachlässigbar.

Abb. 9.10: Klima und Strukturen für Innovationen – Einschätzung der Pädagoginnen und Pädagogen



Erläuterung: Abgebildet sind Mittelwerte der vier Antwortkategorien (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu). Geantwortet haben an den Grundschulen $n \leq 1337$, an den Stadtteilschulen $n \leq 1124$, an den Gymnasien $n \leq 1093$, an den berufsbildenden Schulen $n \leq 333$ und insgesamt $n \leq 3884$ Pädagoginnen und Pädagogen. n bezieht sich auf die höchste Anzahl an teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen über die zwei Konstrukte hinweg.

Quelle: Ergebnisse der Online-Befragung der im 3. Zyklus inspizierten Schulen bis zum Jahresende 2022

9.4 Steuerungshandeln der Schulleitungen

Abb. 9.11 Wie qualitativ ist das Steuerungshandeln der Schulleitungen?

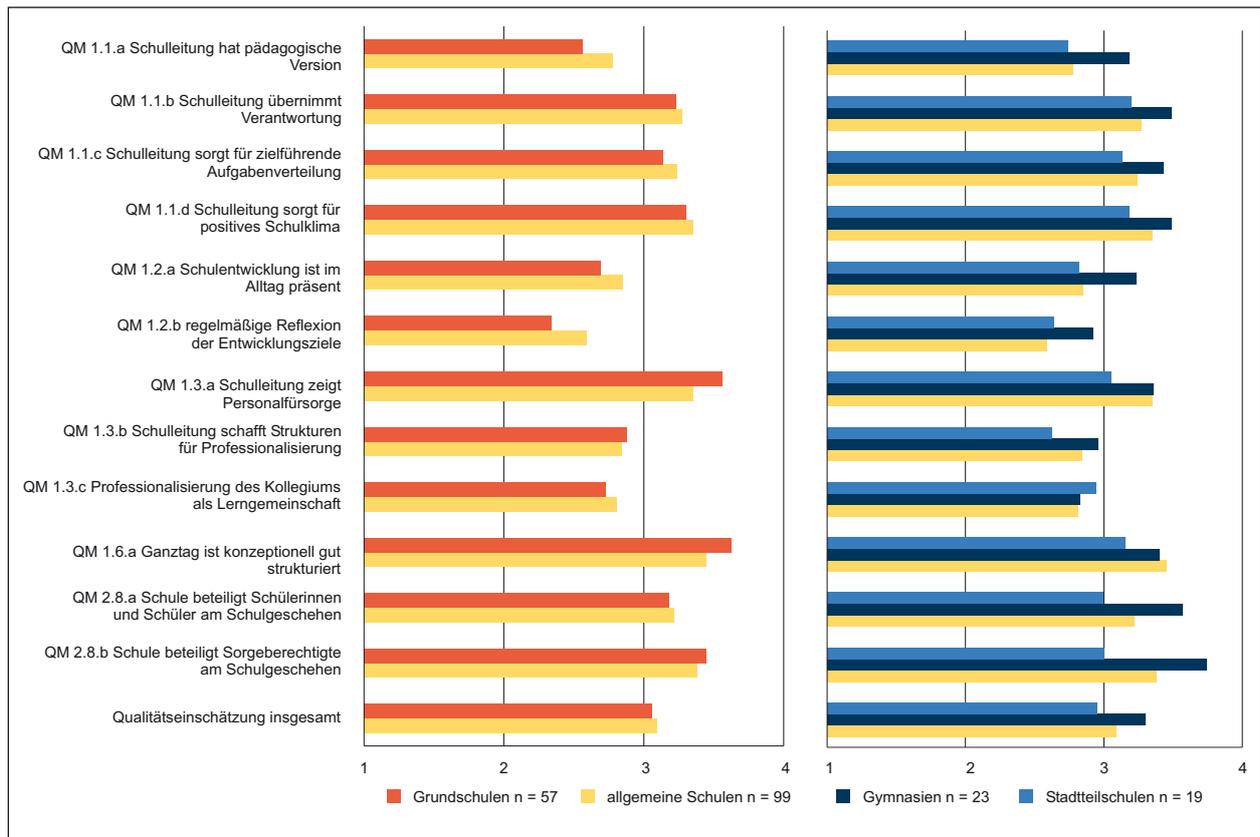
Insgesamt erfüllen die inspizierten allgemeinen Schulen die Qualitätskriterien des Steuerungshandelns gut. Das gilt insbesondere im Bereich der *Personalfürsorge* sowie bei der *Beteiligung von Schülerinnen und Schülern* und von *Sorgeberechtigten am Schulgeschehen*.

Bei der Ausrichtung des Steuerungshandelns an einer überzeugenden pädagogischen Vision, der regelmäßigen *Reflexion von Entwicklungszielen*, der nachhaltigen Präsenz von *Schulentwicklung im Alltag*, der Einrichtung von *Strukturen für die gezielte Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen* und der *Professionalisierung des Kollegiums als Lerngemeinschaft* erfüllen die Schulleitungsteams der inspizierten Schulen die Qualitätskriterien ansatzweise bis gut.

Des Weiteren übernehmen die Schulleitungsteams der inspizierten Schulen *Verantwortung für die Entwicklung der Schule*, sorgen für *zielführende Aufgabenverteilung von Leitungs- und Funktionsaufgaben* und für ein *positives Schulklima*. In diesen drei Bereichen erfüllen sie die Qualitätskriterien im Durchschnitt gut bis sogar teilweise stark. Darüber hinaus gelingt es bereits an einem Großteil der inspizierten Schulen, die *konzeptionellen Rahmenbedingungen des Ganztags* sicherzustellen.

Schulformunterschiede werden zwischen den beiden weiterführenden allgemeinen Schulformen deutlich: Die Schulleitungsteams der Gymnasien erfüllen die Qualitätsansprüche in elf der zwölf Qualitätsbereiche etwas stärker als die Schulleitungsteams an den Stadtteilschulen.

Abb. 9.11: Qualität des Steuerungshandelns an den inspizierten Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien



Erläuterung: Erfasst sind die Schuljahre 2019/20, 2020/21, 2021/22 und 2022/23 bis zum Jahresende 2022. Abgebildet pro Qualitätsmerkmal (QM) sind Mittelwerte der vier Beurteilungskategorien (1 = nicht erfüllt, 2 = ansatzweise erfüllt, 3 = gut erfüllt, 4 = stark erfüllt, n = Anzahl der inspizierten Schulen).

Quelle: Berichtsbewertungen der im 3. Zyklus inspizierten allgemeinen Schulen bis zum Jahresende 2022

Wie schätzen die Pädagoginnen und Pädagogen der inspizierten Schulen das Steuerungshandeln der Schulleitungen ein?

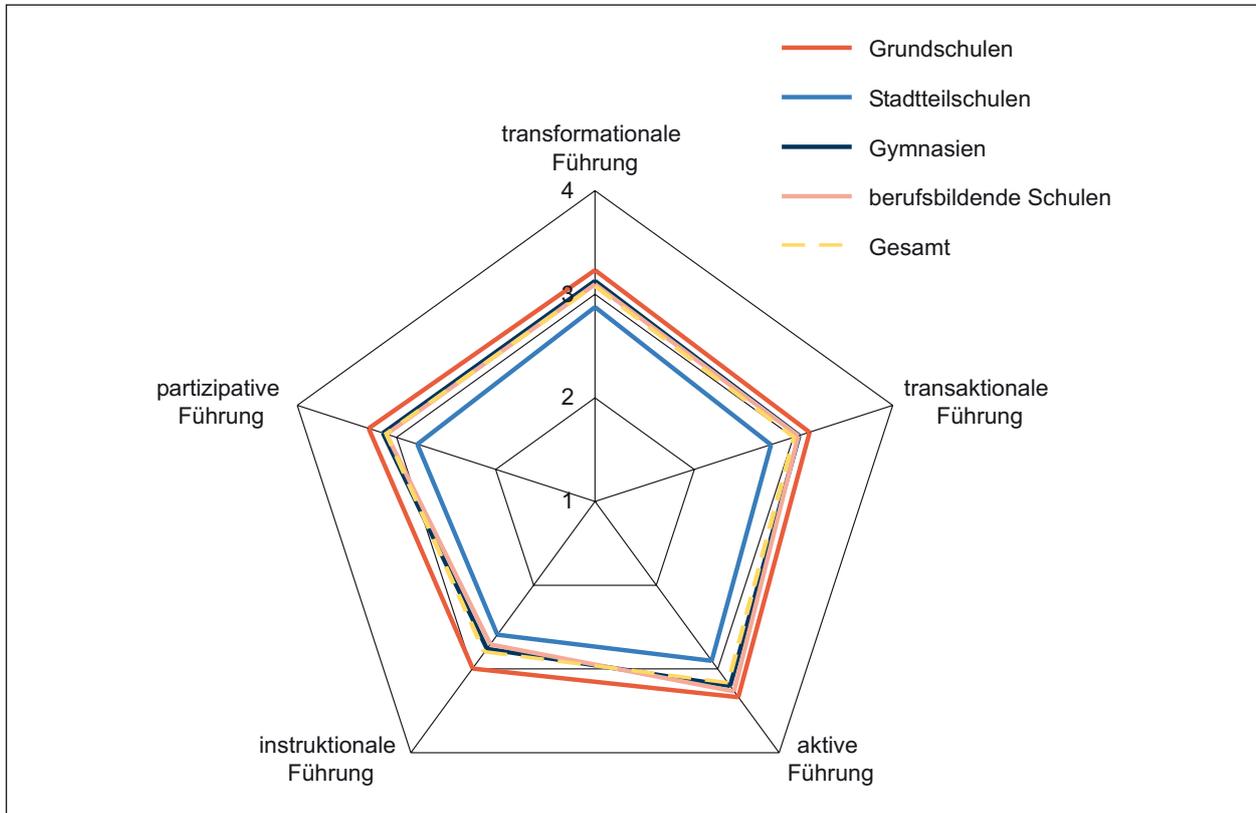
Abb. 9.12

In Anlehnung an *Leadership für Learning*-Konzepte, die lernzentriertes Schulleitungshandeln in den Fokus stellen (u. a. Boyce & Bowers 2018, Hallinger, 2011, Townsend & MacBeath 2011), wird in der Hamburger Schulinspektion das Steuerungshandeln der Schulleitungsteams in fünf zentralen Bereichen eingeschätzt. Auf dieser theoretischen Basis zeichnet sich ein qualitativ volles Leitungshandeln durch eine aktive, motivierende Personalführung (*transformationale Führung*, MW = 3,1), durch die Ausrichtung des Leitungshandelns auf die gezielte Verbesserung von Lehr- und Lernsituationen (*instruktionale Führung*, MW = 2,8) und durch die Verteilung von Führungsverantwortung sowie die Delegation von Aufgaben im Kollegium aus (*partizipative Führung*, MW = 3,1). Die Schulleitungsteams übernehmen eine *aktive Führungsrolle* (MW = 3,2), stimmen sich mit ihren Mitarbeitenden über gegenseitige Erwartungen ab, vereinbaren Ziele und würdigen Leistungen (*transaktionale Führung*, MW = 3,0).

Wie die Pädagoginnen und Pädagogen das Steuerungshandeln ihrer Schulleitung diesbezüglich einschätzen, geht aus Abbildung 9.12 hervor. Der Schulformvergleich zeigt, dass die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschulen die Fragen zum Steu-

erungshandeln der Schulleitungsteams häufiger positiv einschätzen als die Pädagoginnen und Pädagogen an den Stadtteilschulen, während die Einschätzungen der Pädagoginnen und Pädagogen von Gymnasien und berufsbildenden Schulen einander stark ähneln.

Abb. 9.12: Führungshandeln der Schulleitung – Einschätzung der Pädagoginnen und Pädagogen



Erläuterung: Abgebildet sind Mittelwerte der vier Antwortkategorien (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll zu). Geantwortet haben an den Grundschulen $n \leq 1334$, an den Stadtteilschulen $n \leq 1117$, an den Gymnasien $n \leq 1094$, an den berufsbildenden Schulen $n \leq 330$ und insgesamt $n \leq 3870$ Pädagoginnen und Pädagogen. n bezieht sich auf die höchste Anzahl an teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen über die fünf Konstrukte hinweg.

Quelle: Ergebnisse der Online-Befragung der im 3. Zyklus inspizierten Schulen bis zum Jahresende 2022

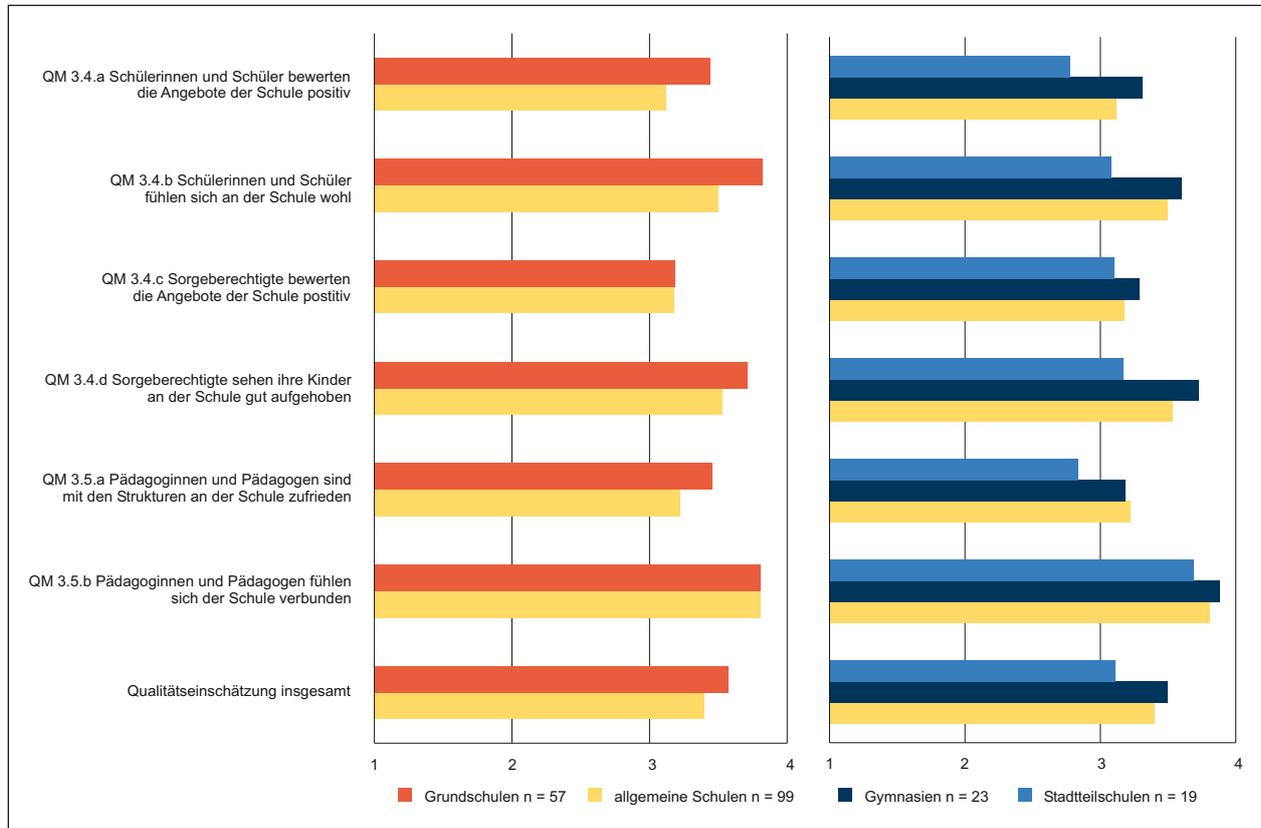
9.5 Zufriedenheit der Schulbeteiligten

Abb. 9.13 Wie schätzt die Schulinspektion die Zufriedenheit der Schulbeteiligten ein?

Der Schulinspektion begegnet an den bisher inspizierten Grund-, Stadtteilschulen und Gymnasien eine gute bis starke Akzeptanz und Zufriedenheit seitens der Schülerinnen und Schüler sowie Sorgeberechtigten. Die Schülerinnen und Schüler bewerten die *Angebote der Schulen positiv* und *fühlen sich an den Schulen wohl*. Ebenso sehen die Sorgeberechtigten ihre Kinder *an den Schulen gut aufgehoben* und bewerten die *Angebote der Schulen positiv*. Die Pädagoginnen und Pädagogen sind überwiegend mit den *Strukturen an den Schulen zufrieden* und fühlen sich mit den *Schulen verbunden*.

Im Schulformvergleich wird deutlich, dass an den besuchten Gymnasien und Grundschulen die Akzeptanz und Zufriedenheit bei allen drei Akteursgruppen etwas höher ausfällt als an den Stadtteilschulen.

Abb. 9.13: Zufriedenheit der Schulbeteiligten an den inspizierten Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien



Erläuterung: Erfasst sind die Schuljahre 2019/20, 2020/21, 2021/22 und 2022/23 bis zum Jahresende 2022. Abgebildet pro Qualitätsmerkmal (QM) sind Mittelwerte der vier Beurteilungskategorien (1 = nicht erfüllt, 2 = ansatzweise erfüllt, 3 = gut erfüllt, 4 = stark erfüllt, n = Anzahl der inspizierten Schulen).

Quelle: Berichtsbewertungen der im 3. Zyklus inspizierten allgemeinen Schulen bis zum Jahresende 2022

Verwendete Literatur

- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2019). Orientierungsrahmen Schulqualität. Verfügbar unter <https://www.hamburg.de/contentblob/3874838/e304801ad4f32dd-9f032466c7b3910c2/data/orientierungsrahmen-2019.pdf> [27.06.2023].
- Boyce, J. & Bowers, A. J. (2018). Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. In: *Journal of Educational Administration*, Jahrgang 56, Heft 2, S. 61–182. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0064>
- Grünkorn, J., Klieme, E., Praetorius, A.-K. & Schreyer, P. (Hrsg.) (2020). Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland. Frankfurt: Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF). Verfügbar unter *Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland.* (pedocs.de) [27.06.2023].
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning. Lessons from 40 years of empirical research. In: *Journal of Educational Administration*, Jahrgang 49, Heft 2, S. 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>

- Henschel, S., Rjosk, C., Holtmann, M. & Stanat, P. (2019). Merkmale der Unterrichtsqualität in Mathematik. In: P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.) (2019). IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann, S. 355–383.
- Klieme, E. (2018). Unterrichtsqualität. In: M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.). Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York: Waxmann, S. 393–408.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In: D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.). „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule, Beiheft 16, S. 117–135. Verfügbar unter „Langsam vermisste ich die Schule ...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie (waxmann.com) [27.06.2023].
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster/New York: Waxmann, S. 29–53.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. In: School Effectiveness and School Improvement. Jahrgang 22, Heft 2, S. 121–148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung. Verfügbar unter Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf [27.06.2023].
- Townsend, T. & MacBeath, J. (Hrsg.) (2011). International Handbook of Leadership for Learning. Part 1. Heidelberg: Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. In: Educational Research Review, Jahrgang 15, Heft 6, S. 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

10. Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern

Die im Verlauf der Schulzeit erworbenen Kompetenzen sind einer der wichtigsten Faktoren für erfolgreiche Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern. Aus diesem Grunde werden in diesem Kapitel die Kompetenzen in den Blick genommen, die Hamburger Schülerinnen und Schüler in Fachleistungstests zeigen. Dafür werden Leistungen aus zwei Testsystemen ausgewertet: dem IQB-Bildungstrend und KERMIT. Der IQB-Bildungstrend stellt die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit bzw. am Ende der Sekundarstufe I dar. Die Daten werden bundesweit erhoben und beruhen auf einer repräsentativen Stichprobe. Mit dem Testsystem KERMIT werden in Hamburg regelmäßig die Kompetenzstände und Kompetenzentwicklungen aller Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften untersucht.

Die für Hamburg vorliegenden Testergebnisse aus den KERMIT-Erhebungen in der Grundschule werden im Folgenden den bundesweiten Testergebnissen aus den Ländervergleichen des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegenübergestellt, die für den Primarbereich in den Berichtsjahren 2011, 2016 und 2021 publiziert wurden. Für den Sekundarbereich I wird eine solche Gegenüberstellung im hier vorliegenden Bildungsbericht nicht vorgenommen, da seit dem letzten Hamburger Bildungsbericht kein neuer IQB-Bildungstrend für den Sekundarbereich erschienen ist und die KERMIT-9-Erhebung aufgrund der Corona-Pandemie in den Jahren 2021 und 2022 nicht flächendeckend durchgeführt bzw. ausgesetzt wurde. Stattdessen werden für den Sekundarbereich I die KERMIT-Ergebnisse aus den Jahrgangsstufen 5 und 7 und die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler in diesen zwei Lernjahren vorgestellt.

10.1 Übersicht über die IQB-Bildungstrends und die KERMIT-Erhebungen

Welche Kompetenzbereiche werden im IQB-Bildungstrend und in KERMIT zu welchen Zeitpunkten erhoben?

Abb. 10.1

Der IQB-Bildungstrend wird in regelmäßigen Abständen vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen erhoben und publiziert. Ziel des IQB-Bildungstrends für den Primarbereich ist es, zu überprüfen, inwieweit Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Bundesländern die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten nationalen Bildungsstandards für das Ende der Grundschulzeit erreichen. Seit 2011 werden Kompetenzen in Deutsch-Lesen, Deutsch-Zuhören und Mathematik erhoben, seit 2016 auch Kompetenzen in Deutsch-Rechtschreibung. Um die Testungen der Schülerinnen und Schüler möglichst standardisiert durchzuführen, werden externe Testleitungen eingesetzt.

Abbildung 10.1 zeigt die im Rahmen von KERMIT untersuchten Testdomänen. In der Primarstufe und im Jahrgang 8 werden die KERMIT-Erhebungen jeweils durch die Lehrkräfte durchgeführt. Bei den übrigen KERMIT-Testungen übernehmen externe Testleitungen, die vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) beauftragt und geschult werden, diese Aufgabe.

Abb. 10.1: Die KERMIT-Erhebungen

Jahrgangsstufe	Testdomänen	Referenzrahmen
2 (2. Halbjahr)	Deutsch-Leseverstehen, Mathematik	Hamburger Bildungspläne
3 (2. Halbjahr)	Deutsch-Leseverstehen und Deutsch-Rechtschreibung, Deutsch-Sprachgebrauch oder Deutsch-Zuhören, Mathematik	Nationale Bildungsstandards
5 (Beginn 1. Halbjahr)	Deutsch-Leseverstehen, Deutsch-Rechtschreibung, Mathematik, Englisch-Hörverstehen, Naturwissenschaften	Hamburger Bildungspläne
7 (Beginn 1. Halbjahr)	Deutsch-Leseverstehen, Deutsch-Rechtschreibung, Mathematik, Englisch-Hörverstehen, Englisch-Leseverstehen, Naturwissenschaften	Hamburger Bildungspläne
8 (2. Halbjahr)	Deutsch-Leseverstehen, Deutsch-Sprachgebrauch, Deutsch-Zuhören oder Deutsch-Rechtschreibung, Mathematik, Englisch-Hörverstehen, Englisch-Leseverstehen, Naturwissenschaften	Nationale Bildungsstandards
9 (2. Halbjahr)	Deutsch-Leseverstehen, Mathematik, Englisch-Leseverstehen, Naturwissenschaften	Hamburger Bildungspläne

Erläuterung: In KERMIT 3 werden im Fach Deutsch alternierende Kompetenzen erhoben.

Quelle: IfBQ

Diese sechs Erhebungen werden regelhaft jedes Jahr in den entsprechenden Jahrgangsstufen durchgeführt. Die coronabedingten Veränderungen im Schulablauf ab Frühjahr 2020 führten auch zu Anpassungen und Ausfällen bei den KERMIT-Erhebungen. So wurde die ursprünglich für Mai 2020 angesetzte KERMIT-3-Erhebung verschoben und konnte erst nach den Sommerferien, also zu Beginn des Schuljahres 2020/21, durchgeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler waren zu diesem Zeitpunkt bereits in der vierten Klasse.

Statt der für August/September 2020 geplanten Erhebungen in den Jahrgangsstufen 5 und 7 wurden Ersatzerhebungen angeboten. Für den Jahrgang 5 wurde ein verpflichtender Test eingesetzt (LERNSTAND 5), der die beiden Testbereiche Deutsch-Leseverstehen und Mathematik beinhaltete und statt durch externe Testleitungen durch die Lehrkräfte selbst durchgeführt wurde. Im Jahrgang 7 wurde ein freiwilliger Test (FLIP 7) angeboten, der ebenfalls durch die Lehrkräfte selbst in den Klassen administriert wurde. Da diese Anpassungen zum Teil zu größeren Abstrichen bei der Standardisierung in der Testdurchführung und Testauswertung geführt haben, werden die Ergebnisse dieser Erhebungen in den nachfolgenden Vergleichen nicht einbezogen. Mitarbeitende des IfBQ haben einen Artikel veröffentlicht, in dem die Ergebnisse der Ersatzerhebung LERNSTAND 5 (2020) mit vorangegangenen KERMIT-Erhebungen verglichen werden, um erste Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen (Depping et al., 2021). Sie kamen zu dem Ergebnis, dass sich zu diesem frühen Zeitpunkt noch kaum Lernrückstände aufgrund der pandemiebedingten Veränderungen der schulischen Abläufe feststellen ließen.

KERMIT 9 konnte in Schuljahr 2020/21 freiwillig durchgeführt werden und wurde statt mit externen Testleitungen durch Lehrkräfte realisiert. Im Schuljahr 2021/22 wurde KERMIT 9 abgesagt. Deswegen liegen über die Kompetenzstände gegen Ende der Sekundarstufe I keine aktuellen Befunde vor, die hier berichtet werden können.

10.2 Kompetenzen am Ende der Grundschulzeit

Über welche Kompetenzen verfügen Hamburger Schülerinnen und Schüler in den Fächern Deutsch und Mathematik im bundesdeutschen Vergleich?

Abb. 10.2 und
Abb. 10.3

Die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 wurden im Oktober 2022 veröffentlicht. In diesem Ländervergleich wurden zum dritten Mal nach 2011 und 2016 die Kompetenzen von bundesweit ca. 30.000 Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe in den Domänen Deutsch-Leseverstehen, Deutsch-Zuhören und Deutsch-Rechtschreibung sowie Mathematik untersucht. Die teilnehmenden Schulklassen wurden nach einem Zufallsverfahren gezogen.

Abbildung 10.2 enthält eine alphabetisch nach Bundesländern sortierte Übersicht über die durchschnittlich erreichten Punktwerte und Rangplätze in den IQB-Bildungstrends 2011, 2016 und 2021. Die Mittelwerte der einzelnen Testbereiche wurden 2011 für Deutschland auf 500 Punkte festgesetzt. Die Standardabweichung beträgt 100 Punkte. Dies bedeutet, dass ca. 68 Prozent aller getesteten Schülerinnen und Schüler Kompetenzwerte zwischen 400 Punkten und 600 Punkten in den einzelnen Domänen erreicht haben. Die blau gedruckten Zahlen weisen darauf hin, dass es sich um Punktwerte handelt, die signifikant über dem Bundesdurchschnitt der jeweiligen Erhebung liegen. Rot gedruckte Zahlen bedeuten, dass Punktwerte erreicht wurden, die sich signifikant unter dem Bundesdurchschnitt befinden.

Für fast alle Bundesländer zeigte sich in den Ergebnissen des Bildungstrends 2021 rückläufige Kompetenzen im Vergleich zu den Vorjahren. Vieles spricht dafür, dass die pandemiebedingten Einschränkungen bei dieser ungünstigen Entwicklung eine Rolle gespielt haben. Allerdings traten schon zwischen 2011 und 2016 teilweise Verschlechterungen in den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zutage.

In Hamburg ist diese ungünstige Entwicklung insgesamt nicht so stark ausgeprägt. Gehörte Hamburg im Jahr 2011 noch in allen drei getesteten Kompetenzbereichen zu den Bundesländern, die bedeutsam unter dem deutschen Durchschnitt lagen, so gilt dies im Bildungstrend 2016 nur noch für das Fach Mathematik und für Deutsch-Rechtschreibung. 2021 liegt Hamburg im bundesweiten Durchschnitt in keinem Kompetenzbereich signifikant unter dem Durchschnitt. Hamburg konnte sich seit 2011 von Platz 13 oder 14 aller Bundesländer auf die Plätze 3 (Deutsch-Lesen), 5 (Deutsch-Zuhören) und 8 (Deutsch-Rechtschreibung und Mathematik) vorarbeiten.

Abb. 10.2: Im Mittel erzielte Kompetenzstände der Bundesländer in den IQB-Bildungstrends 2011, 2016 und 2021

	2011			2016				2021			
	Deutsch Lesever- stehen	Deutsch Zuhören	Mathe- matik	Deutsch Lesever- stehen	Deutsch Zuhören	Deutsch Ortho- grafie	Mathe- matik	Deutsch Lesever- stehen	Deutsch Zuhören	Deutsch Ortho- grafie	Mathe- matik
Baden- Württemberg	505	509	512	492	483	505	486	468	449	481	468
Bayern	515	513	519	514	504	534	508	496	480	503	490
Berlin	467	472	451	475	470	468	446	448	427	434	427
Brandenburg	497	490	491	492	481	491	484	456	432	435	438
Bremen	463	467	452	444	443	443	418	432	421	434	423
Hamburg	478	486	470	487	485	481	469	479	464	471	462
Hessen	493	492	484	499	490	506	484	476	471	477	465
Mecklenburg- Vorpommern	496	495	494	490	477	491	477	*	*	*	*
Nieder- sachsen	503	507	496	490	484	481	473	462	452	459	455
Nordrhein- Westfalen	494	496	497	480	474	492	471	460	443	465	445
Rheinland- Pfalz	493	487	494	485	471	494	478	474	451	480	470
Saarland	495	484	492	498	485	526	493	473	455	480	460
Sachsen	513	499	517	509	497	503	507	496	480	482	491
Sachsen- Anhalt	511	487	517	497	464	499	496	476	453	476	476
Schleswig- Holstein	495	507	487	501	499	502	486	479	482	469	461
Thüringen	510	501	502	493	482	490	487	465	455	470	472
Deutschland	500	500	500	493	484	500	483	471	456	473	462

Erläuterung: 2021 konnten die Ergebnisse für Mecklenburg-Vorpommern nicht ausgewertet werden, weil der Rücklauf aus diesem Bundesland zu gering war. Blaue Schrift bedeutet, der Wert liegt signifikant über dem Bundesdurchschnitt der jeweiligen Erhebung. Rote Schrift bedeutet, der Wert liegt signifikant darunter.

Quelle: IQB-Bildungstrends 2011, 2016, 2021

Abb. 10.3: Vergleich der von Hamburg erzielten Rangplätze in den IQB-Bildungstrends 2011, 2016 und 2021

	2011		2016		2021	
	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang	Mittelwert	Rang
Deutsch-Leseverstehen	478	14	487	12	479	3
Deutsch-Zuhören	486	13	485	5	464	5
Deutsch-Rechtschreibung	-	-	481	13	471	8
Mathematik	470	14	469	14	462	8

Erläuterung: 2011 wurde Rechtschreibung noch nicht auf Länderebene ausgewertet, so dass in dieser Erhebung keine Werte für die einzelnen Bundesländer vorhanden sind.

Quelle: IQB-Bildungstrends 2011, 2016, 2021

Welche Kompetenzstufen erreichen Hamburger Schülerinnen und Schüler in den Testdomänen Deutsch-Leseverstehen und Mathematik über die Jahre 2011 bis 2022 in den Ländervergleichen und in KERMIT?

Abb. 10.4 und
Abb. 10.5

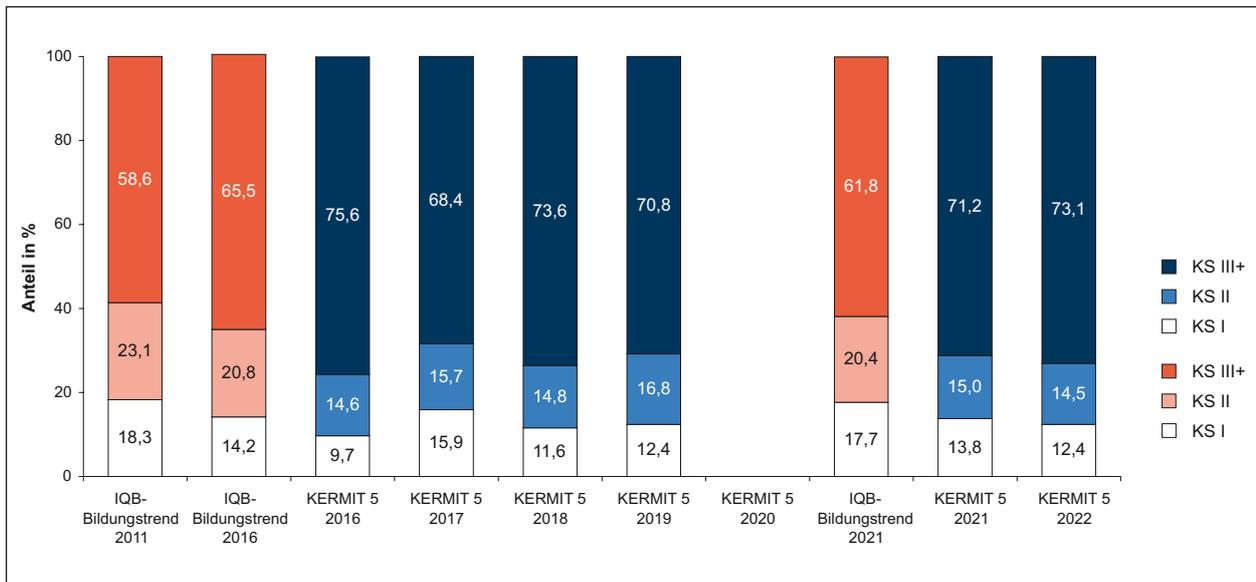
Im folgenden Abschnitt werden die Verteilungen auf die Kompetenzstufen in den Testdomänen Deutsch-Leseverstehen und Mathematik für die IQB-Bildungstrends 2011, 2016 und 2021 berichtet. In dem Kompetenzstufenmodell des IQB werden für die getesteten Bereiche sowohl Mindeststandards als auch Regelstandards zum Ende der Grundschulzeit definiert. Die Mindeststandards sollen von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden; ihnen entspricht die Kompetenzstufe II. Die Regelstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die im Durchschnitt erreicht werden sollen. Hierfür müssen Schülerinnen und Schüler Punktwerte erzielen, die mindestens der Kompetenzstufe III oder höher (KS III+) zugeordnet sind. Auf der Kompetenzstufe I (KS I) liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler unterhalb der Mindeststandards.

Die Ergebnisse aus den Ländervergleichen werden anschließend mit Ergebnissen aus KERMIT 5 (2018 bis 2022) verglichen. KERMIT 5 untersucht die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 5. Somit bietet KERMIT 5 eine Bestandsaufnahme über die in der Primarstufe erworbenen Kompetenzen und beschreibt die Lernausgangslage für die Sekundarstufe I. In den Domänen Deutsch-Leseverstehen und Mathematik werden die erreichten Punktwerte den Kompetenzstufen zugeordnet, die das IQB in den Bildungstrends zugrunde legt. Dies ermöglicht einen direkten Vergleich der Ergebnisse aus den KERMIT-Erhebungen mit den IQB-Bildungstrends. In den Domänen Deutsch-Zuhören und -Orthografie können keine direkten Vergleiche zwischen KERMIT und dem IQB-Bildungstrend gezogen werden, weil Zuhören bei KERMIT 5 nicht getestet wird und der Rechtschreibtest von KERMIT 5 nicht mit den Kompetenzstufen vom IQB-Bildungstrend verankert ist.

Abbildung 10.4 gibt die Kompetenzstufenverteilungen für die Domäne Deutsch-Leseverstehen wieder. Die Ergebnisse zeigen, dass im dritten Bildungstrend (2021) knapp 62 Prozent der Hamburger Schülerinnen und Schüler mindestens Kompetenzstufe III und somit die Regelstandards erreicht haben. Gut 20 Prozent der Kinder verfügen über Kompetenzen, die sich der Kompetenzstufe II (Mindeststandards) zuordnen lassen und 17,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler verfehlen die Mindeststandards. Insgesamt lässt sich festhalten, dass im aktuellen Bildungstrend ein größerer Anteil von Schülerinnen und Schülern mindestens die Regelstandards erreicht hat als im Jahr 2011, dieser Anteil aber im Vergleich zu 2016 wieder etwas zurückgegangen ist. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die Ergebnisse unterhalb der Mindeststandards erreichen, ist 2021 im Vergleich zu 2011 leicht zurückgegangen, im Vergleich zu 2016 aber zuletzt wieder gestiegen.

Die Verteilungen auf die Kompetenzstufen fallen in KERMIT 5 vergleichbar zu den Verteilungen im IQB-Bildungstrend aus, auch wenn in KERMIT tendenziell mehr Schülerinnen und Schüler die Regelstandards erreichen und gleichzeitig etwas weniger Kinder Leistungen unterhalb der Mindeststandards zeigen. Diese etwas günstigere Kompetenzstufenverteilung ist vermutlich auf die spezifische Testkonstruktion von KERMIT 5 im Bereich Deutsch-Leseverstehen zurückzuführen, die als Lernausgangslage für die weiterführende Schule konzipiert ist. Insgesamt sind die Ergebnisse der KERMIT-5-Kohorten über die Jahre kleineren Schwankungen unterworfen, deren Ausmaß jedoch zu vernachlässigen ist.

Abb. 10.4: Vergleich der Kompetenzstufenverteilungen in der Domäne Deutsch-Leseverstehen zwischen dem IQB-Bildungstrend und KERMIT 5



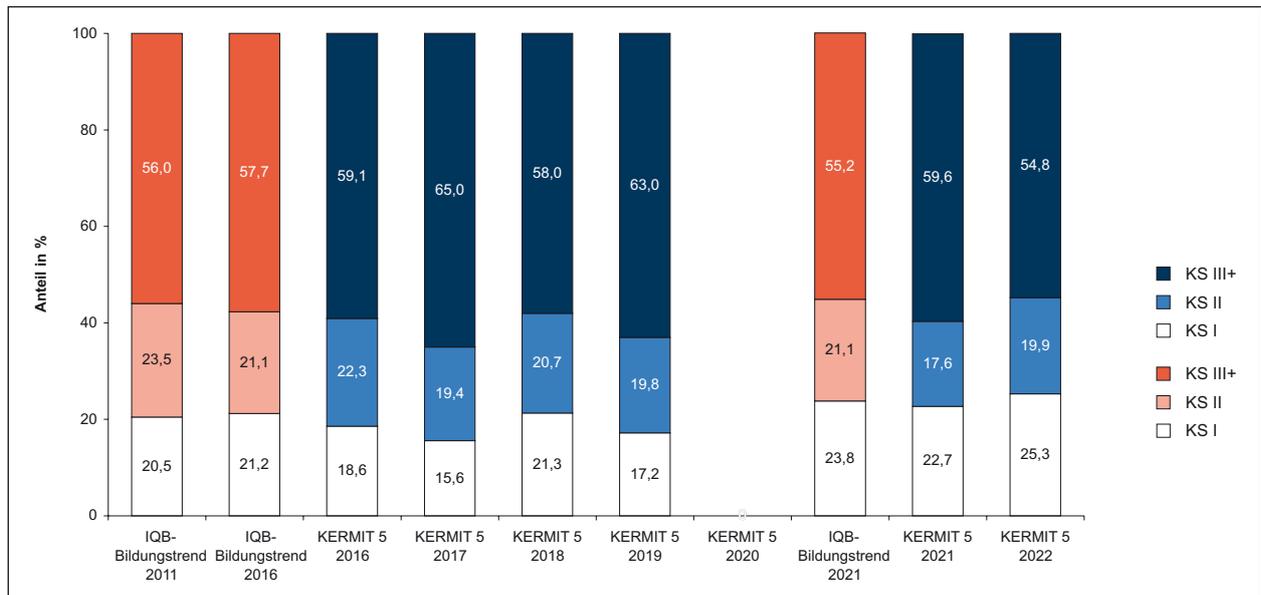
Quelle: IQB-Bildungstrends 2011, 2016, 2021; KERMIT 5, 2018 bis 2021, IfBQ

Abbildung 10.5 stellt die Ergebnisse für die Testdomäne Mathematik dar. Die Verteilungen fallen in allen drei abgebildeten Bildungstrends vergleichbar aus. Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler erreicht die Regelstandards und mehr als ein Fünftel verfügt lediglich über Kompetenzen, die am Ende der Grundschulzeit den Mindeststandards entsprechen. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlen, steigt im Vergleichszeitraum leicht an. Beim Bildungstrend 2011 waren es 20,5 Prozent, im letzten Bildungstrend 2021 23,8 Prozent.

Die Verteilungen der Ergebnisse der KERMIT-5-Testungen sind denen aus dem Bildungstrend sehr ähnlich. Nur in den Jahren 2017 und 2019 zeigen die Schülerinnen und Schüler in KERMIT geringfügig höhere Kompetenzen in Mathematik. Im Vergleich über die Jahre lässt sich, ähnlich wie in der Domäne Deutsch-Leseverstehen, auch bei der Domäne Mathematik kein eindeutiger Trend hin zu einem Kompetenzzuwachs oder Kompetenzrückgang erkennen.

Die Ergebnisse der beiden KERMIT-5-Erhebungen, die während der Corona-Pandemie durchgeführt wurden, zeigen für den Bereich Deutsch-Lesen keine bedeutsamen Lernrückstände. Im Testbereich Mathematik zeigt sich eine tendenzielle Vergrößerung des Anteils von Schülerinnen und Schülern, die die Mindeststandards verfehlen. Der Anstieg dieses Anteils von 2019 zu 2021 ist mit 5,5 Prozentpunkten sogar besonders groß. Allerdings ist in Abbildung 10.5 auch zu erkennen, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards verfehlt haben, auch vor der Corona-Pandemie über die Jahre deutlich zwischen 15,6 und 21,3 Prozent schwankt. Gewisse Schwankungen über die verschiedenen Erhebungsjahre hinweg werden auch durch kleinere Veränderungen in der Testzusammenstellung verursacht, so dass mit diesen Ergebnissen der Einfluss der Pandemie auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nicht vollständig statistisch abgesichert werden kann.

Abb. 10.5: Vergleich der Kompetenzstufenverteilungen in der Domäne Mathematik zwischen dem IQB-Bildungstrend und KERMIT 5



Quelle: IQB-Bildungstrend 2011, 2016, 2021; KERMIT 5, 2018 bis 2021, IfBQ

Abbildung 10.5 zeigt die von Hamburger Schülerinnen und Schülern erreichten Kompetenzstufen für den Bereich Mathematik. Hierzu werden die IQB-Bildungstrends der Jahre 2011, 2016 und 2021 und die KERMIT-5-Ergebnisse der Jahre 2016 bis 2023 verglichen. Dabei wird deutlich, dass die IQB-Bildungstrends und KERMIT 5 zu ähnlichen Ergebnissen kommen.

Wie groß sind die Zusammenhänge zwischen der sozialen Lage der Grundschulen und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler?

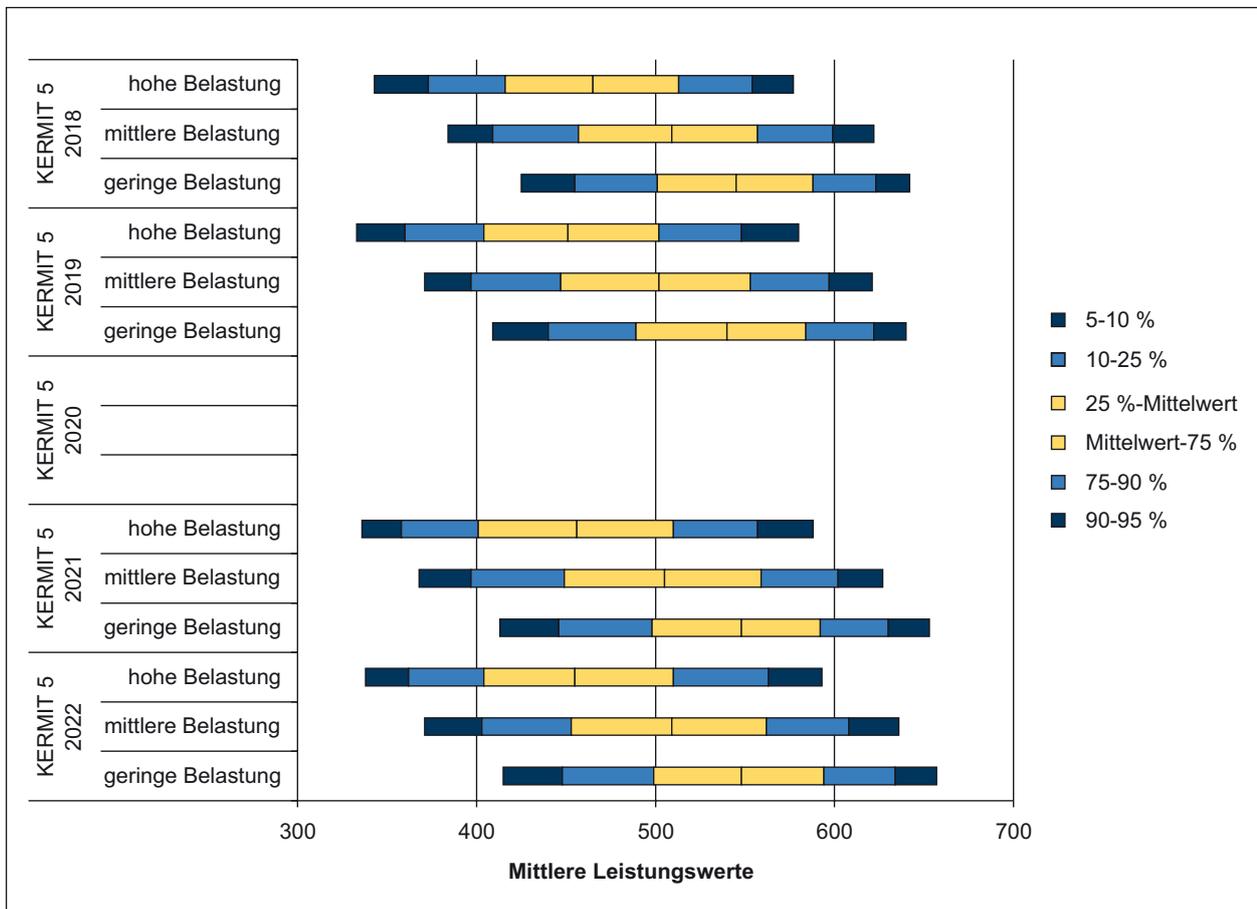
Abb. 10.6

Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 haben Auswertungen von Schulleistungsstudien in Deutschland immer wieder einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern und ihren Kompetenzen gezeigt. Kinder und Jugendliche aus sozial eher gut gestellten Elternhäusern verfügen im Durchschnitt über höhere Kompetenzen in den Kernfächern als Kinder und Jugendliche aus sozial eher belasteten Familien. Besonders stark fallen diese Zusammenhänge in den im Fach Deutsch getesteten Kompetenzbereichen aus. Auch im Rahmen der KERMIT-Testungen gibt es Hinweise auf Zusammenhänge zwischen der sozialen Lage einer Schule und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Um dies zu untersuchen, werden die in KERMIT 5 zu Beginn des ersten Halbjahrs der fünften Klasse gezeigten Leistungen, die die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen abbilden, mit der sozialen Lage der zuvor besuchten Grundschule in Beziehung gesetzt.

Mit dem Sozialindex lassen sich alle staatlichen Hamburger Schulen hinsichtlich der durchschnittlichen sozialen Belastung ihrer Schülerschaft kategorisieren. Für das vorliegende Kapitel wurden die Hamburger Grundschulen in drei Gruppen eingeteilt: Gruppe 1 setzt sich aus Schulen mit einer hohen sozialen Belastung zusammen (Sozialindex 1 und 2). Zu der zweiten Gruppe gehören Schulen mit einer middle-

ren sozialen Belastung (Sozialindex 3 und 4). Die dritte Gruppe besteht aus Schulen, die gering sozial belastet sind (Sozialindex 5 und 6). Für die Analyse des Zusammenhangs zwischen sozialer Belastung und Kompetenzen wurden die erzielten Punkte aus allen in KERMIT 5 getesteten Domänen (Deutsch-Leseverstehen, Deutsch-Rechtschreibung, Mathematik, Englisch-Hörverstehen und Naturwissenschaften) zu einem Fachleistungsindex zusammengefasst und für die drei Belastungsgruppen in Form von Perzentilen abgebildet, siehe Abbildung 10.6. Ein Perzentil stellt die Verteilung der Punktwerte innerhalb eines Leistungsbereiches dar. Je breiter ein Perzentil ist, desto weiter liegen die erzielten Punktwerte innerhalb eines Leistungsbereichs auseinander. Der mittlere Strich zwischen den zwei gelben Bereichen stellt den Mittelwert dar.

Abb. 10.6: Verteilungen der durchschnittlichen Leistungen nach sozialer Belastung der Grundschulen



Erläuterung: Der blaue Bereich am rechten Ende des Balkens stellt die oberen 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Jahres dar. In KERMIT 5 (2022) erreichten diese Schülerinnen und Schüler in Schulen mit hohem Sozialindex (geringe Belastung) Werte zwischen 634 und 657. In Schulen mit niedrigem Sozialindex (hohe Belastung) erreichen diese Kinder Werte zwischen 563 und 593.

Quelle: KERMIT 5, 2018 bis 2022, IfBQ

Über alle Kohorten hinweg zeigt sich, dass die Leistungen mit sinkender sozialer Belastung höher ausfallen. Während die erzielten Mittelwerte bei hoher sozialer Belastung zwischen 330 und 580 Punkten liegen, werden an Grundschulen mit geringer sozialer Belastung durchschnittlich zwischen 410 und 640 Punkte erreicht. Dieses Muster ist in den von der Corona-Pandemie betroffenen Jahrgängen nicht anders als in den Jahrgängen davor. Allerdings führt die Zusammenlegung der sechs Testbereiche zu einem gemeinsamen Fachleistungsindex dazu, dass Unterschiede in den Entwicklungen in einzelnen Fächern nicht erkennbar sind. Wird der Einfluss der sozialen Belastung für die verschiedenen Fächern einzeln analysiert, zeigen sich in den Jahren während bzw. nach der Pandemie vereinzelt bedeutsame Unterschiede zu den Vorjahren (Lücken et al., 2022).

Für Schülerinnen und Schüler von Stadtteilschulen und Gymnasien mit einer mittel bis hoch sozial belasteten Schülerschaft zeigten sich in der Domäne Deutsch-Lesen bei KERMIT 5 (2021) deutliche Lernrückstände. Im Gegensatz dazu stiegen für Englisch-Hörverstehen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus den Stadtteilschulen sogar an, unabhängig von der sozialen Belastung der Schule. In den Gymnasien ließen sich 2021 nur an Schulen mit einer vergleichsweise hoch sozial belasteten Schülerschaft bedeutsame Kompetenzverbesserungen für Englisch-Hörverstehen feststellen. Für die Kompetenzbereiche Naturwissenschaften und teilweise auch Mathematik wiederum zeigte sich 2021 eine Spreizung insofern, dass Gymnasien mit einer eher privilegierten Schülerschaft 2021 bessere Ergebnisse als in den Vorjahren erzielen, während Stadtteilschulen mit einer eher belasteten Schülerschaft deutliche Lernrückstände aufweisen. In der Gesamtbetrachtung dieser Ergebnisse finden sich demnach durchaus Hinweise darauf, dass die Corona-Pandemie sich vor allem auf die Lernentwicklung sozial schwächerer Schülerinnen und Schüler negativ ausgewirkt hat.

10.3 Kompetenzen in der Sekundarstufe I

Welche Kompetenzwerte erreichen Hamburger Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 7 in Deutsch und Mathematik über die Jahre 2016 bis 2022 in KERMIT?

Abb. 10.7 und
Abb. 10.8

Um herauszufinden, wie sich die Kompetenzen der Hamburger Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 und 7 in den vergangenen sieben Jahren entwickelt haben, werden in den Abbildungen 10.7. und 10.8. die mittleren Leistungswerte für die Fächer Deutsch und Mathematik aus KERMIT 5 und KERMIT 7 für die Schulformen Stadtteilschule und Gymnasium dargestellt. Die hellblauen Säulen stellen die mittleren Leistungswerte von KERMIT 5 dar. Der dunkelblaue Bereich zeigt die Lernentwicklung der gleichen Gruppe von Schülerinnen und Schülern zwei Jahre später an, gemessen bei KERMIT 7. Die Werte über den Säulen beziffern die mittleren Leistungswerte bei KERMIT 7, also die Summe aus KERMIT 5 und dem gemessenen Lernzuwachs.

Für die Domäne Deutsch sind die Testbereiche Deutsch-Leseverstehen und Deutsch-Rechtschreibung zu einem Mittelwert zusammengefasst. Beim Vergleich innerhalb einer Schulform zeigen sich die mittleren Leistungswerte von KERMIT 5

relativ stabil.¹ Das bedeutet, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, die von den Grundschulen an die weiterführenden Schulen wechseln, über die Jahre wenig schwanken. Das Bild für KERMIT 7 sieht ähnlich aus. Bei einem Vergleich der mittleren Leistungswerte von KERMIT 7 zwischen den unterschiedlichen Schuljahren zeigt sich nur bei den Schülerinnen und Schülern der Gymnasien von KERMIT 7 im Schuljahr 2021/22 zu KERMIT 7 im Schuljahr 2022/23 ein signifikanter Unterschied in Form zuletzt höherer Leistungswerte. Alle anderen Unterschiede zwischen den Schuljahren sind nicht bedeutsam und entsprechen den natürlichen Schwankungen zwischen den Kohorten. Das gilt auch für die von der Corona-Pandemie betroffenen Jahrgänge. In den Jahrgängen 5 und 7 lassen sich demnach im Fach Deutsch im Durchschnitt keine bedeutsamen Lernrückstände feststellen.

In der gleichen Abbildung 10.7 werden auch die Lernzuwächse in Deutsch von KERMIT 5 auf KERMIT 7 innerhalb einer Kohorte sichtbar. Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2016/17 in der 5. Klasse waren, hatten bis zur 7. Klasse einen durchschnittlichen Lernzuwachs von 60 Punkten. Die folgende Kohorte (Jahrgang 5 im Schuljahr 2017/18) hatte einen durchschnittlichen Lernzuwachs von 68 Punkten. Der Jahrgang 5 im Schuljahr 2019/20, der im zweiten Schulhalbjahr bereits von der Corona-Pandemie betroffen war, hatte einen durchschnittlichen Lernzuwachs von 53 Punkten.

Bei Betrachtung der Lernzuwächse getrennt nach Schulform zeigt sich, dass es den geringsten Lernzuwachs an den Gymnasien bei dem ersten durch die Corona-Pandemie betroffenen Jahrgang 5 gab (Schuljahr 2019/20). In Stadtteilschulen hingegen war der Lernzuwachs dieses fünften Jahrgangs ähnlich gering wie der des fünften Jahrgangs im Schuljahr 2016/17.

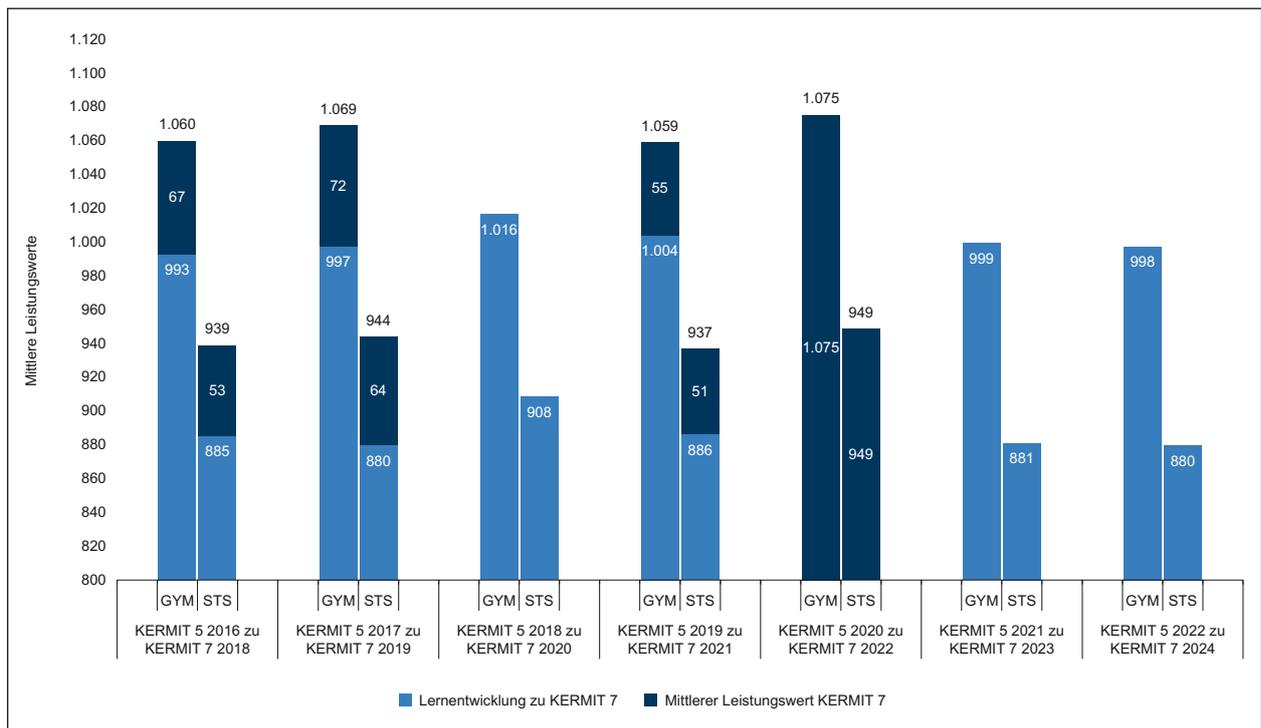
Abbildung 10.7 zeigt die Leistungswerte für KERMIT 5 und KERMIT 7 im Fach Deutsch getrennt nach Stadtteilschulen und Gymnasien in den Jahren 2016 bis 2022 sowie den Leistungszuwachs von Hamburger Schülerinnen und Schülern von Klasse 5 zu Klasse 7. Die Schwankungen zwischen den Jahren fallen nur gering aus.

Für Mathematik zeigt sich in Abbildung 10.8 ein ähnliches Bild. Die mittleren Leistungswerte von KERMIT 5 und KERMIT 7 verändern sich im Lauf der Jahre kaum. Eine Ausnahme stellen die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der Gymnasien dar, die in den Jahren nach der Corona-Pandemie (Schuljahr 2021/22 und 2022/23) in KERMIT 7 etwas geringere Kompetenzwerte aufweisen als in den Jahren zuvor. Jedoch ist der Unterschied nur im Vergleich zum Schuljahr 2019/20 statistisch bedeutsam.

Wird die Lernentwicklung von KERMIT 5 auf KERMIT 7 betrachtet, zeigt sich auch in Mathematik, dass der geringste Lernzuwachs bei dem Jahrgang 5 zu finden ist, der als erster von der Corona-Pandemie betroffen war (Schuljahr 2019/20). Jedoch sind die Unterschiede zu den Vorjahren nicht bedeutsam und könnten auch auf normale Schwankungen zwischen den Kohorten zurückzuführen sein.

¹ Eine Ausnahme stellen die relativ hohen Werte in der Erhebung KERMIT 5 2018 dar. Diese Ergebnisse sind auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Testaufgaben aus diesem Jahr nicht hinreichend mit den Testheften aus anderen Durchgängen statistisch verankert waren. Geplant war eine Längsschnittverankerung dieser Aufgaben bei dem KERMIT-7-Durchgang aus dem Schuljahr 2020/21. Diese verpflichtende Erhebung fiel aber aufgrund der coronabedingten Veränderungen im Schulablauf aus. Dies hat zur Folge, dass die Werte aus 2018 für den Testbereich Deutsch-Leseverstehen nur sehr eingeschränkt mit den Ergebnissen anderer Erhebungen verglichen werden können.

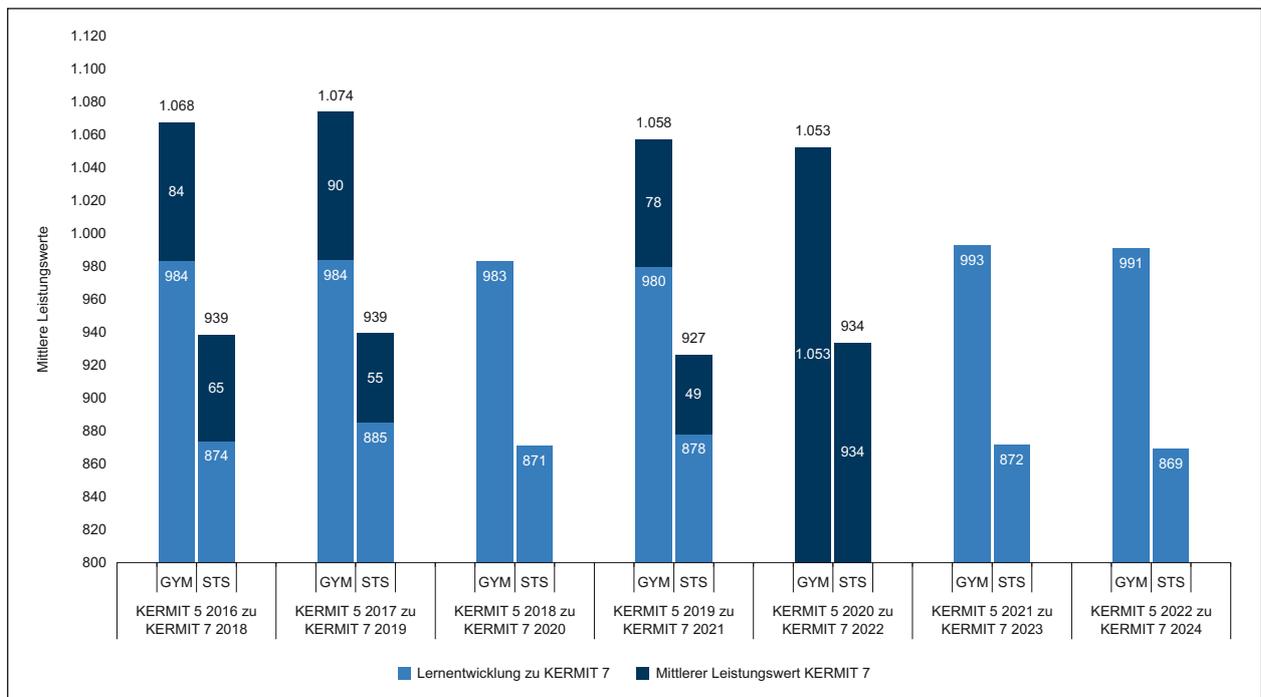
Abb. 10.7: Im Mittel erzielte Kompetenzwerte in Deutsch in KERMIT 5 und KERMIT 7



Erläuterung: Deutsch wurde aus den Domänen Deutsch-Leseverstehen und Deutsch-Rechtschreibung berechnet, indem ein Mittelwert aus beiden Domänen gebildet wurde. Die Werte über den Säulen zeigen die mittleren Leistungswerte in KERMIT 7 an. Bei Erhebungen mit nur einfarbigen Säulen wurde die andere Erhebung coronabedingt nicht standardisiert durchgeführt (KERMIT 7 2020 und KERMIT 5 2020) oder noch nicht durchgeführt (KERMIT 7 2023 und 2024).

Quelle: KERMIT 5 und KERMIT 7, 2016 bis 2022, IfBQ

Abb. 10.8: Im Mittel erzielte Kompetenzwerte in der Domäne Mathematik in KERMIT 5 und KERMIT 7



Erläuterung: Die Werte über den Säulen zeigen die mittleren Leistungswerte in KERMIT 7 an. Bei Erhebungen mit nur einfarbigen Säulen wurde die andere Erhebung coronabedingt nicht standardmäßig durchgeführt (KERMIT 7 2020 und KERMIT 5 2020) oder noch nicht durchgeführt (KERMIT 7 2023 und 2024).

Quelle: KERMIT 5 und KERMIT 7, 2016 bis 2022, IfBQ

Generell können demnach über die verschiedenen Jahrgänge und alle Fächer hinweg keine bedeutsamen Lernrückstände in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie festgestellt werden. In einzelnen Fächern und Jahrgängen der Schulformen, wie zum Beispiel in Gymnasien in Mathematik in Jahrgang 7, findet man geringere Leistungswerte in den von der Corona-Pandemie betroffenen Jahrgängen als in den Jahrgängen davor. In KERMIT 5 hingegen sind die mittleren Leistungswerte in Mathematik in den von der Corona-Pandemie betroffenen Jahrgängen etwas höher als in den Jahrgängen davor. Diese Unterschiede sind nur vereinzelt statistisch bedeutsam. Betrachtet man sie unter dem Aspekt der sozialen Lage der Schülerschaft einer Schule, gibt es Hinweise darauf, dass stärker sozial belastete Schülerinnen und Schüler während bzw. nach der Pandemie eher verringerte Leistungswerte zeigen, während weniger sozial belastete Schülerinnen und Schüler unveränderte oder sogar gestiegene Leistungswerte erzielen.

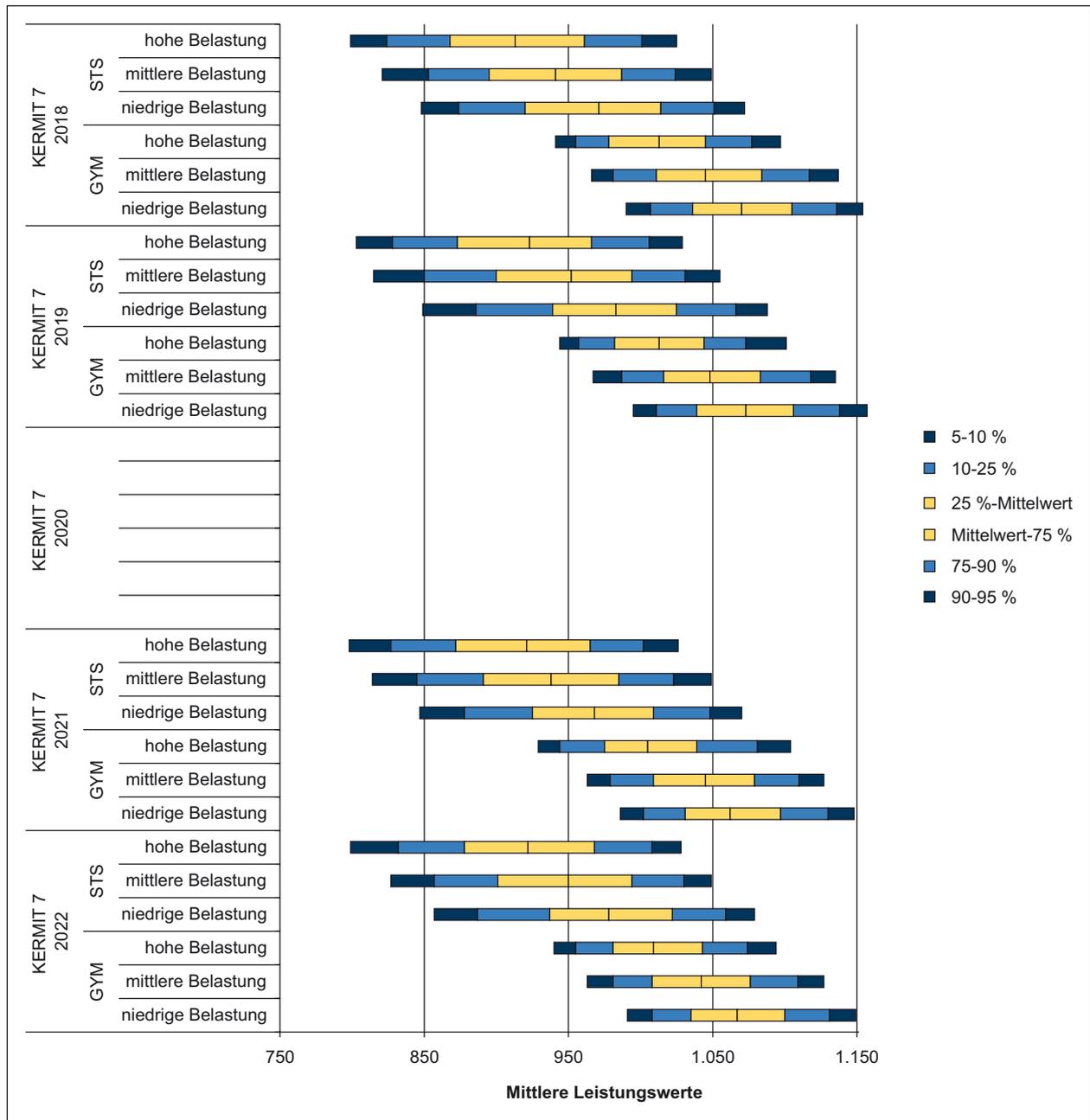
Die Lernentwicklung ist unabhängiger von Schwankungen zwischen unterschiedlichen Kohorten. Mit Blick auf die Einschätzung der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Lernentwicklung kann allerdings bislang nur eine einzige Kohorte, die von der Corona-Pandemie betroffen war, mit vorausgegangenen Kohorten verglichen werden. Dabei finden sich erste Hinweise auf eine geringere Lernentwicklung als in den vergangenen Jahren. Die Unterschiede sind jedoch statistisch nicht bedeutsam und zeigen Lernrückstände auf, die noch kompensiert werden können. In den folgenden Jahren wird sich erweisen, wie sich die Leistungswerte der von der Corona-Pandemie betroffenen Jahrgänge weiter entwickeln. Dabei ist auch zu untersuchen, inwieweit Schülerinnen und Schüler durch die verschiedenen Maßnahmen, die im Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona“ gebündelt sind, eingetretene Lernrückstände aufholen können.

Abb. 10.9 **Wie groß sind die Zusammenhänge zwischen der sozialen Lage einer Stadtteilschule bzw. eines Gymnasiums und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler?**

Analog zu der Auswertung für die Primarstufe wurden auch die beiden Schulformen der Sekundarstufe I in drei Gruppen sozialer Belastung eingeteilt. Gruppe 1 setzt sich aus Schulen mit einer hohen sozialen Belastung zusammen (Sozialindex 1 und 2). Zu der zweiten Gruppe gehören Schulen mit einer mittleren sozialen Belastung (Sozialindex 3 und 4). Die dritte Gruppe der Schulen besteht aus Schulen, die gering sozial belastet sind (Sozialindex 5 und 6). In allen Kohorten (2018 bis 2022) wurden Fachleistungsindizes für die in KERMIT 7 getesteten Domänen gebildet, sodass für jede Schülerin und jeden Schüler ein Kompetenzwert gemittelt über die Kompetenzbereiche Deutsch-Leseverstehen, Mathematik, Englisch-Hörverstehen, Englisch-Leseverstehen und Naturwissenschaften vorliegt.

Abbildung 10.9 gibt die Verteilung der durchschnittlichen Kompetenzwerte auf unterschiedliche Leistungsbereiche (Perzentile) wieder. Die Ergebnisse lassen erkennen, dass mit steigender sozialer Belastung die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sinken. So zeigt sich zum Beispiel bei den Stadtteilschulen, dass mit hoher sozialer Belastung die erzielten Mittelwerte zwischen 913 und 923 Punkten liegen, mit geringen sozialer Belastung bei 968 bis 983 Punkten. An sozial hoch belasteten Gymnasien erzielen Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt 1.005 bis 1.013 Punkte, an sozial gering belasteten Gymnasien zwischen 1.062 und 1.073 Punkten. Die Abbildung verdeutlicht darüber hinaus, dass die Leistungsstreuung in den Stadtteilschu-

Abb. 10.9: Verteilungen der durchschnittlichen Leistungen nach sozialer Belastung der Gymnasien und Stadtteilschulen



Erläuterung: In der Gruppe der Gymnasien mit hoher Belastung befinden sich nur 4 Gymnasien mit Sozialindex 2 und keines mit Sozialindex 1.

Quelle: KERMIT 7, 2016 bis 2022, IfBQ

len erwartungsgemäß deutlich größer ist als in den Gymnasien, da die Stadtteilschulen ihre Schülerinnen und Schüler auf drei verschiedene Schulabschlüsse vorbereiten. So reichen beispielsweise im Schuljahr 2022/23 die Werte zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil in Stadtteilschulen mit hoher sozialer Belastung von 799 Punkten bis 1.028 Punkten (Differenz 229 Punkte). Bei den Gymnasien mit hoher sozialer Belastung reicht diese Spanne von 940 bis 1.094 Punkten (Differenz 104 Punkte).

Zwischen den verschiedenen Schuljahren zeigen sich keine größeren Leistungszuwächse oder Leistungsrückgänge, selbst bei den beiden KERMIT-7-Erhebungen, die

im Zeitraum der Corona-Pandemie (2021 und 2022) durchgeführt wurden. Auch in der differenzierten Betrachtung der hohen Leistungsbereiche (90 bis 95 Prozent) lassen sich im Vergleich über die Schuljahre weder bei den Stadtteilschulen noch bei den Gymnasien größere Schwankungen feststellen. Dasselbe gilt auch für den schwächeren Leistungsbereich (5 bis 10 Prozent). Allerdings führt auch hier die Zusammenlegung der sechs Testbereiche zu einem gemeinsamen Fachleistungsindex dazu, dass Unterschiede in den Entwicklungen einzelner Fächer nicht erkennbar sind: Bei einer separaten Analyse des Einflusses der sozialen Belastung auf die Leistungen in den verschiedenen Fächern zeigen sich sehr wohl bedeutsame Unterschiede zu den Vorjahren. So waren für Deutsch-Lesen, Mathematik und für die Naturwissenschaften 2021 gegenüber 2019 signifikante Lernrückgänge zu verzeichnen, vor allem in den Stadtteilschulen mit einer gering bis mittel sozial belasteten Schülerschaft. Die Werte für den Kompetenzbereich Englisch-Leseverstehen hingegen verbessern sich zwischen 2019 und 2021 signifikant, und zwar sowohl in den Stadtteilschulen als auch in den Gymnasien und unabhängig von der sozialen Belastung der Schülerschaft einer Schule.

Abb. 10.10 und
Abb. 10.11

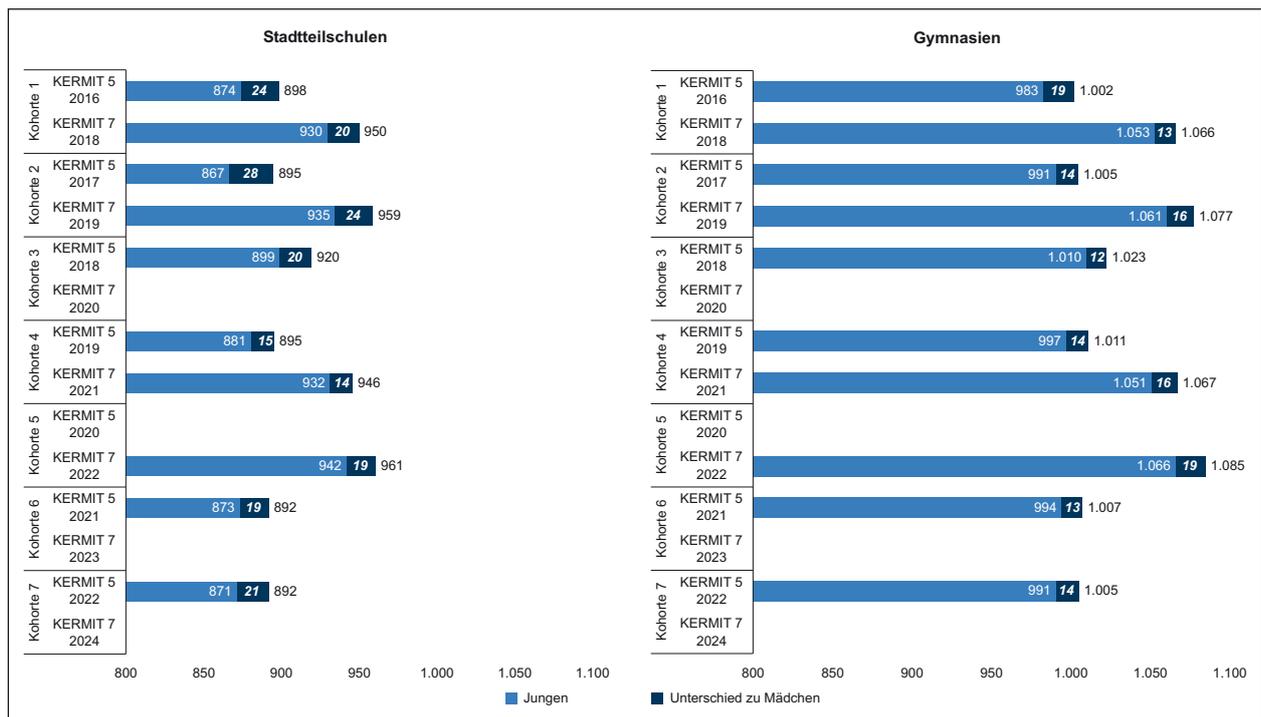
In welchen Bereichen gibt es Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler und den von ihnen erzielten Kompetenzwerten?

Bereits in mehreren Studien wurde empirisch gezeigt, dass in Deutschland Jungen höhere Leistungswerte in Mathematik erreichen, während Mädchen höhere Werte in den sprachlichen Fächern erzielen (z. B. Reiss et al., 2019; Stanat et al., 2022). Die Faktoren, die darauf Einfluss haben, sind vielfältig und reichen von unterschiedlichen Selbstkonzepten über verschiedene Motivationen bis hin zu geschlechterdifferenzierten Erwartungen von Lehrkräften (Kollmayer et al., 2018; Rüdiger et al., 2021). Um diese Geschlechterdifferenzen genauer zu beleuchten, werden im Folgenden die mittleren Kompetenzwerte der Jahrgangsstufen 5 und 7 (KERMIT 5 und KERMIT 7) der letzten sieben Jahre getrennt nach Geschlecht und Schulform dargestellt. So kann die Entwicklung der Geschlechterdifferenzen über die Jahre sowohl längsschnittlich (von KERMIT 5 auf KERMIT 7) als auch zwischen den Kohorten verglichen werden. Schulformspezifische Unterschiede können auf mögliche förderliche oder hinderliche Bedingungen in den jeweiligen Schulformen hinweisen. Die Geschlechterunterschiede werden in den Fächern Mathematik und Deutsch (Deutsch-Leseverstehen und Deutsch-Rechtschreibung) ermittelt. Die Variable Geschlecht wird hier binär – Jungen und Mädchen – dargestellt, da die Testhefte erst seit wenigen Jahren die Kategorie „divers“ aufweisen und die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die diese Kategorie ankreuzen, für belastbare statistische Analysen zu klein ist.

Um zu bestimmen, ob die Mittelwertunterschiede zwischen Jungen und Mädchen einen bedeutsamen Unterschied repräsentieren, werden die Effektstärken berechnet. Werte zwischen 0,2 und 0,5 stellen einen kleinen, Werte zwischen 0,5 und 0,8 einen mittleren und Werte ab 0,8 einen großen Effekt dar. Unterschiede mit Effektstärken, die zumindest einen Wert größer 0,2 aufweisen, werden in den nachfolgenden Diagrammen fett und kursiv markiert. Werte unter 0,2 werden nicht gesondert markiert.

Abbildung 10.10 stellt die Geschlechterdifferenzen in Deutsch getrennt nach Schulformen dar. Der hellblaue Balken zeigt den mittleren Leistungswert der Jungen, der dunkelblaue Bereich den Unterschied der Ergebnisse der Mädchen zu denen der Jungen. Der gesamte Balken entspricht dem mittleren Leistungswert der Mädchen. In

Abb. 10.10: Im Mittel erzielte Kompetenzwerte von Jungen und Mädchen in Deutsch in KERMIT 5 und KERMIT 7



Erläuterung: Werte in fett und kursiv stellen bedeutsame Mittelwertsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen dar (Effektstärke größer 0.20). Deutsch wurde aus den Domänen Deutsch-Leseverstehen und Deutsch-Rechtschreibung berechnet, in dem ein Mittelwert aus beiden Domänen gebildet wurde.

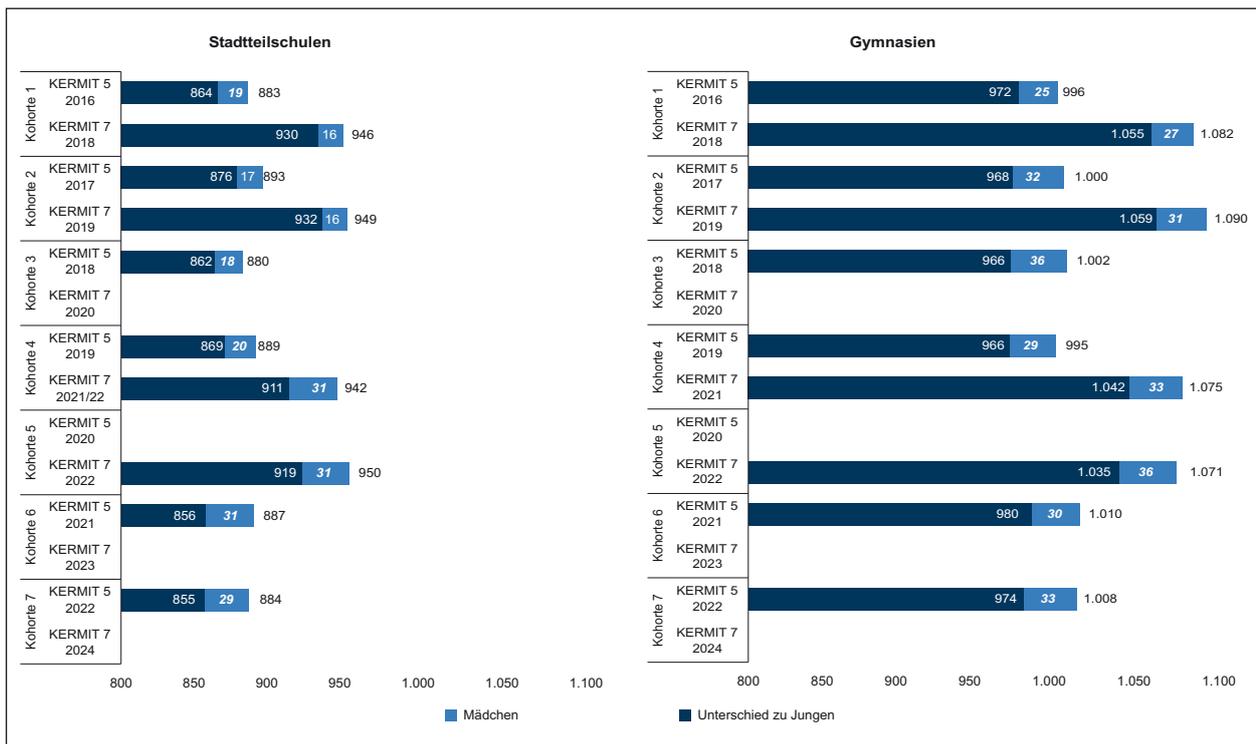
Quelle: KERMIT 5 und KERMIT 7, 2016 bis 2022, IfBQ

beiden Schulformen sind die Kompetenzwerte der Mädchen höher als die der Jungen. Im Vergleich fallen die Differenzen in den Stadtteilschulen etwas höher aus, jedoch ist der Unterschied zwischen den Schulformen nicht bedeutsam. Zwischen den Jahrgangsstufen (KERMIT 5 und KERMIT 7) gibt es kaum Unterschiede. Das bedeutet, dass sich die Geschlechterdifferenzen in den ersten zwei Jahren an weiterführenden Schulen nicht vergrößern oder verkleinern.

Der Bereich Deutsch wird aus den Testbereichen Deutsch-Rechtschreibung und Deutsch-Leseverstehen zusammengesetzt. Werden Deutsch-Leseverstehen und Deutsch-Rechtschreibung getrennt voneinander betrachtet, findet sich ein bedeutsamer Geschlechterunterschied nur in Deutsch-Rechtschreibung. Hier erreichen die Mädchen im Durchschnitt über die Erhebungen der letzten sieben Jahre 24 Punkte mehr als die Jungen und alle Mittelwertsunterschiede sind bedeutsam (Effektstärken zwischen 0.26 und 0.37). In Deutsch-Leseverstehen hingegen zeigen sich nur in zwei Erhebungen der letzten sieben Jahre bedeutsame Geschlechterdifferenzen. Im Durchschnitt erreichen Mädchen 10 Punkte mehr als Jungen und die Effektstärken reichen von 0.04 bis 0.22. Das bedeutet, dass der Geschlechterunterschied im Fach Deutsch besonders auf Unterschiede in Deutsch-Rechtschreibung zurückzuführen ist. Dies entspricht auch den Ergebnissen des Bildungstrends 2021 und anderen Studien (Rüdiger et al., 2021; Stanat et al., 2022). Die Geschlechterdifferenz in Deutsch-Leseverstehen ist in den KERMIT-Erhebungen im Vergleich zu anderen Studien jedoch gering.

Abbildung 10.11 stellt die Geschlechterdifferenzen in Mathematik getrennt nach Schulformen dar. Der dunkelblaue Balken zeigt den mittleren Leistungswert der Mädchen, der hellblaue Bereich den Unterschied zu den Jungen. Der gesamte Balken entspricht dem mittleren Leistungswert der Jungen. In beiden Schulformen zeigt sich ein

Abb. 10.11: Im Mittel erzielte Kompetenzwerte von Jungen und Mädchen in Mathematik in KERMIT 5 und KERMIT 7



Erläuterung: Werte in fett und kursiv stellen bedeutsame Mittelwertunterschiede zwischen Jungen und Mädchen dar (Effektstärke größer 0,20)

Quelle: KERMIT 5 und KERMIT 7, 2016 bis 2022, IfBQ

Vorsprung der Jungen gegenüber den Mädchen, wobei dieser Vorsprung in Gymnasien nahezu durchgängig größer ist als in Stadtteilschulen. In den Jahren vor der Corona-Pandemie (bis Kohorte 4, KERMIT 5 im Schuljahr 2019/20) ist der Leistungsvorsprung der Jungen gegenüber den Mädchen an Stadtteilschulen vergleichsweise gering. Seit der Corona-Pandemie (ab Kohorte 4, KERMIT 7 im Schuljahr 2021/22) sind die Geschlechterdifferenzen auch an den Stadtteilschulen größer geworden, was auf ein Absinken der mittleren Leistungswerte bei den Mädchen zurückzuführen ist.

Verwendete Literatur

- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F. & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. In: D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.). Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. Die Deutsche Schule, Beiheft 17, S. 51–79. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.03>
- Kollmayer, M., Schober, B. & Spiel, Ch. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. In: European Journal of Developmental Psychology, Jahrgang 15, Heft 4, S. 361–377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Lücken, M., Depping, D. & Jartó, M. (2022). KERMIT im Kohortenvergleich. Vergleich der Ergebnisse von KERMIT 3, 5 und 7 aus dem Jahr 2021 mit früheren Erhebungen, Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Verfügbar unter www.hamburg.de/contentblob/15935050/19a8ab3b185aa080dcc894322563776f/data/ergebnisbericht-kermit.pdf [03.03.2023].

- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2019). PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster/New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Rüdiger, Ch., Jansen, M. C. & Rjosk, C. (2021). Empirische Arbeit: „Paul ist nicht so gut in Deutsch“. Geschlechtsdifferenzielle Benotung im Fach Deutsch – eine Sekundäranalyse der Daten des IQB-Bildungstrends 2015. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art08d>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2022). IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>

11. Schulabschlüsse

Es ist ein wichtiges bildungspolitisches Ziel, Schülerinnen und Schüler zu guten Schulabschlüssen zu führen und möglichst wenige ohne Schulabschluss aus der Schule zu entlassen. Im Folgenden wird zunächst berichtet, wie viele Schulabschlüsse an allgemeinbildenden Schulen erlangt werden. Es folgt ein Abschnitt, der einen Überblick über die Absolventinnen und Absolventen der berufsbildenden Schulen vermittelt sowie über die allgemeinbildenden Schulabschlüsse informiert, die an berufsbildenden Schulen erworben werden, zumeist zusätzlich zur beruflichen Qualifikation. Zuletzt werden die Ergebnisse der Abschlussprüfungen an allgemeinbildenden Schulen und Beruflichen Gymnasien dargestellt.

11.1 Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen

Mit welchen Abschlüssen verlassen die Schülerinnen und Schüler die Schule?

Abb. 11.1,
Abb. 11.2 und
Abb. 11.3

Im Schuljahr 2021/22 verlassen 16.672 Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden Schulen. Das sind 272 Schülerinnen und Schüler mehr als im Vorjahr. Hintergrund ist, dass die Zahl an Klassenwiederholungen sowie die Anzahl der Übergänge in die Oberstufe in diesem Jahr etwas geringer ausfällt als im Vorjahr.

Von den Absolventinnen und Absolventen des Schuljahrs 2021/22 sind 9.009 im Besitz der Allgemeinen Hochschulreife. Das sind 54,0 Prozent aller Schulentlassenen; im Schuljahr 2010/11 lag der entsprechende Anteil noch bei 50,6 Prozent. 668 Schülerinnen und Schüler (4,0 %) erwerben den schulischen Teil der Fachhochschulreife. 3.151 Schulentlassene (18,9 %) erwerben einen mittleren Schulabschluss und 2.801 (16,8 %) einen ersten allgemeinbildenden Schulabschluss, darunter 1.981 einen erweiterten ersten Schulabschluss. Dieser wurde im Jahr 2017 eingeführt und wird vergeben, wenn eine Schülerin oder ein Schüler nach Erreichen des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses in Jahrgangsstufe 9 die Schule ein weiteres Jahr in Jahrgangsstufe 10 besucht. 1.043 Schülerinnen und Schüler verlassen die allgemeinbildende Schule ohne Schulabschluss. Ihr Anteil an allen Schulentlassenen ist im hier betrachteten Zeitraum von 7 Prozent im Schuljahr 2010/11 auf 6,3 Prozent im Schuljahr 2021/22 gesunken. Deutlich über die Hälfte aller Schulentlassenen ohne Schulabschluss im Schuljahr 2021/22 waren Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (57,1 %). Einem größeren Teil der Schülerinnen und Schüler, die das allgemeinbildende Schulwesen ohne Schulabschluss verlassen, gelingt es, den Abschluss an einer berufsbildenden Schule nachzuholen, siehe dazu den Abschnitt „Abschlüsse an berufsbildenden Schulen“.

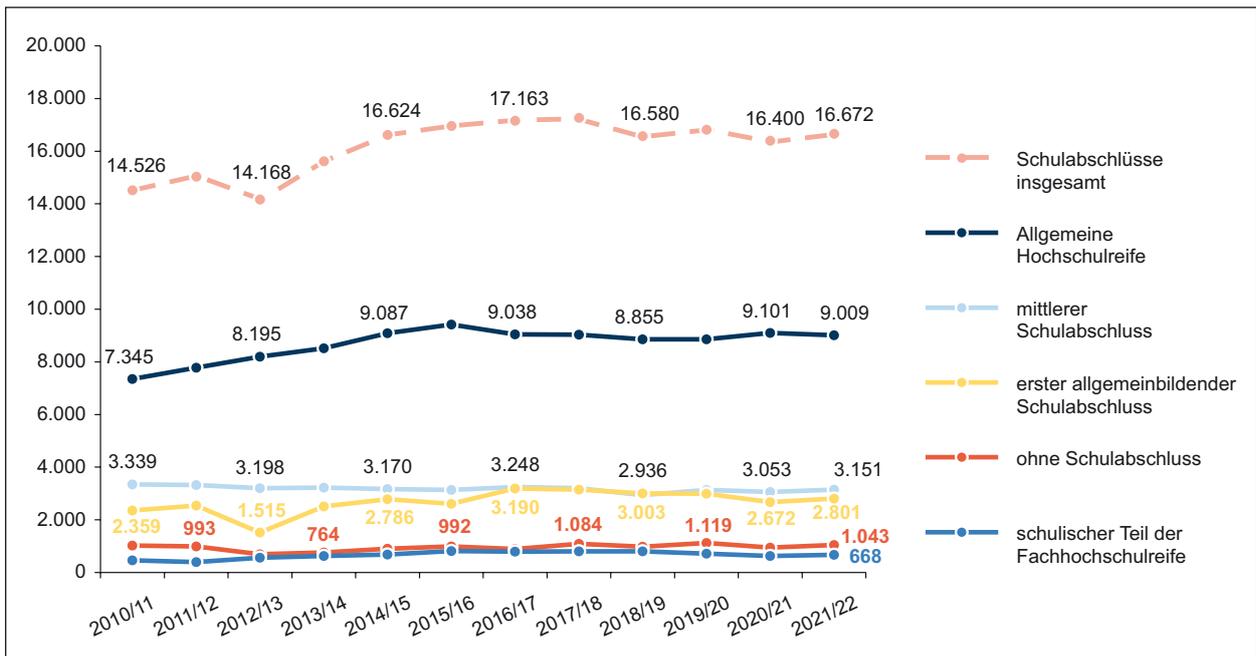
Im bundesweiten Vergleich liegt Hamburg bei den Schulabgängen ohne Schulabschluss von allgemeinbildenden Schulen im Mittelfeld, wie der Nationale Bildungsbericht 2022 zeigt. Gerechnet auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bleiben im Jahr 2020 in Hamburg 7,2 Prozent ohne Schulabschluss. Die Quoten schwanken bundesweit zwischen 4,3 Prozent in Hessen und 10,2 Prozent in Sachsen-Anhalt. In Berlin ist der Anteil identisch zum Hamburger Wert; in Bremen verlassen mit 9,9 Prozent im Verhältnis deutlich mehr Schülerinnen und Schüler als in Hamburg die allgemeinbildende Schule ohne Schulabschluss.

Von allen Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf verlassen die meisten die Schule im Schuljahr 2021/22 ohne Schulabschluss (62,9%). Weitere 21,3 Prozent verlassen die Schule mit einem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss und 10,8 Prozent mit einem mittleren Schulabschluss. 4,8 Prozent erreichen die Allgemeine Hochschulreife und 0,2 Prozent den schulischen Teil der Fachhochschulreife. Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie mit Mehrfachbehinderung und intensivem Assistenzbedarf werden ziendifferent unterrichtet und erreichen erwartungsgemäß in der Regel keine Schulabschlüsse. Auch Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen werden ziendifferent unterrichtet; sie können aber in die zielgleiche Beschulung wechseln, wenn sich die Möglichkeit zum Erwerb eines ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses abzeichnet. Von allen Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 2021/22 im letzten Jahr des Schulbesuchs (weiterhin) sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich LSE aufweisen, erreichen die meisten keinen Schulabschluss (56,6%). Dasselbe gilt für die Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung (60,4%). Von den Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf im Bereich Autismus erwirbt der größte Teil den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (31,8%). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Sehen bzw. Hören verlassen die Schule am häufigsten mit der Allgemeinen Hochschulreife (50,0% bzw. 41,7%).

Im allgemeinbildenden Schulsystem sind die Schülerinnen insgesamt erfolgreicher als die Schüler. Wie Abbildung 11.2 zeigt, erreichen sie häufiger als ihre männlichen Mitschüler das Abitur und verlassen die Schule deutlich seltener ohne Abschluss. Verglichen mit dem Schuljahr 2018/19 hat sich die Geschlechterdiskrepanz sowohl beim Abitur als auch bei den Schulentlassenen ohne Schulabschluss weiter vergrößert.

Betrachtet man die Gruppe der Schulentlassenen, die im Verlauf ihres Schulbesuchs in Hamburg eine Basisklasse und/oder eine Internationale Vorbereitungsklasse besucht haben, zeigt sich eine positive Entwicklung. Erreichten im Schuljahr 2015/16 nur 61,1 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler einen Schulabschluss, waren es im Schuljahr 2021/22 82,6 Prozent. Nach wie vor erreicht die Mehrheit den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss. Aber auch die Anteile der Schulentlassenen, die einen mittleren Schulabschluss oder das Abitur erreichen, sind inzwischen deutlich angestiegen. Während im Schuljahr 2015/16 nur 1,2 Prozent der betreffenden Absolventinnen und Absolventen die Allgemeine Hochschulreife erlangten, sind es im Schuljahr 2021/22 bereits 15,5 Prozent.

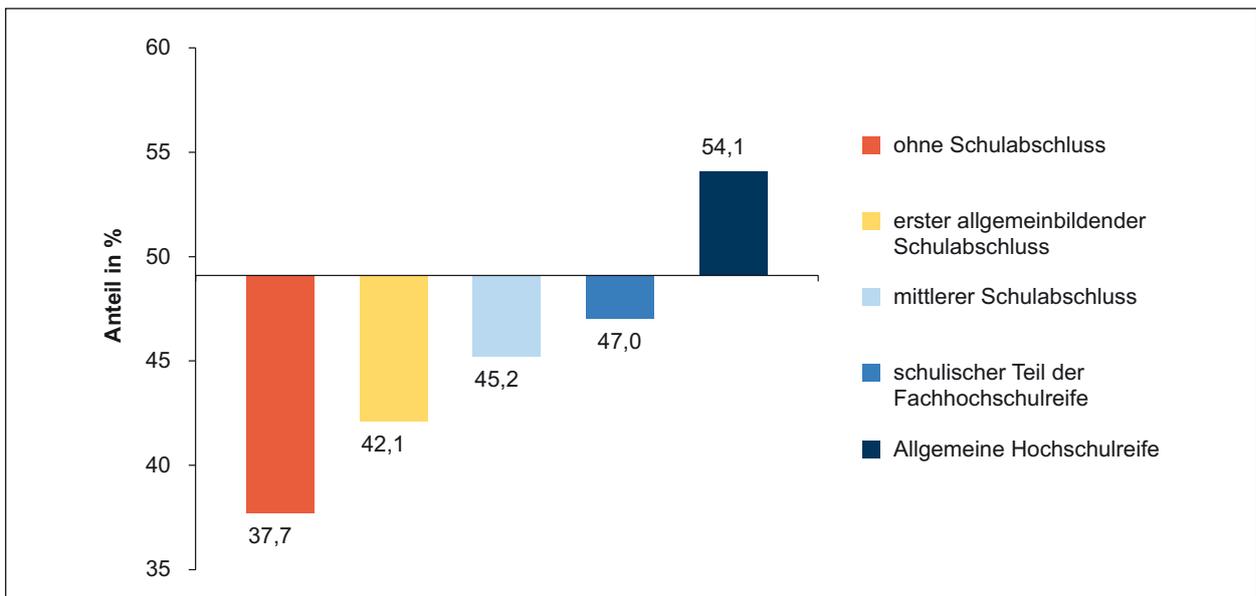
Abb. 11.1: Entwicklung der Zahl der Schulabschlüsse



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Einschließlich Erwachsenenbildung, ohne Studienkolleg. Einschließlich Nicht-Schüler-Prüfungen. Deutlich mehr als die Hälfte aller Schulentlassenen, die ohne Schulabschluss bleiben, waren Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. – Der temporäre Rückgang der Schulentlassenen mit erstem allgemeinbildendem Schulabschluss sowie der Schulentlassenen ohne Schulabschluss im Schuljahr 2012/13 geht auf eine Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnung zurück: Schülerinnen und Schüler, die die Schule bis dahin am Ende der Jahrgangsstufe 9 mit oder ohne Abschluss hätten verlassen müssen, konnten ab diesem Schuljahr in Jahrgangsstufe 10 aufrücken.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2010 bis 2022, BSB

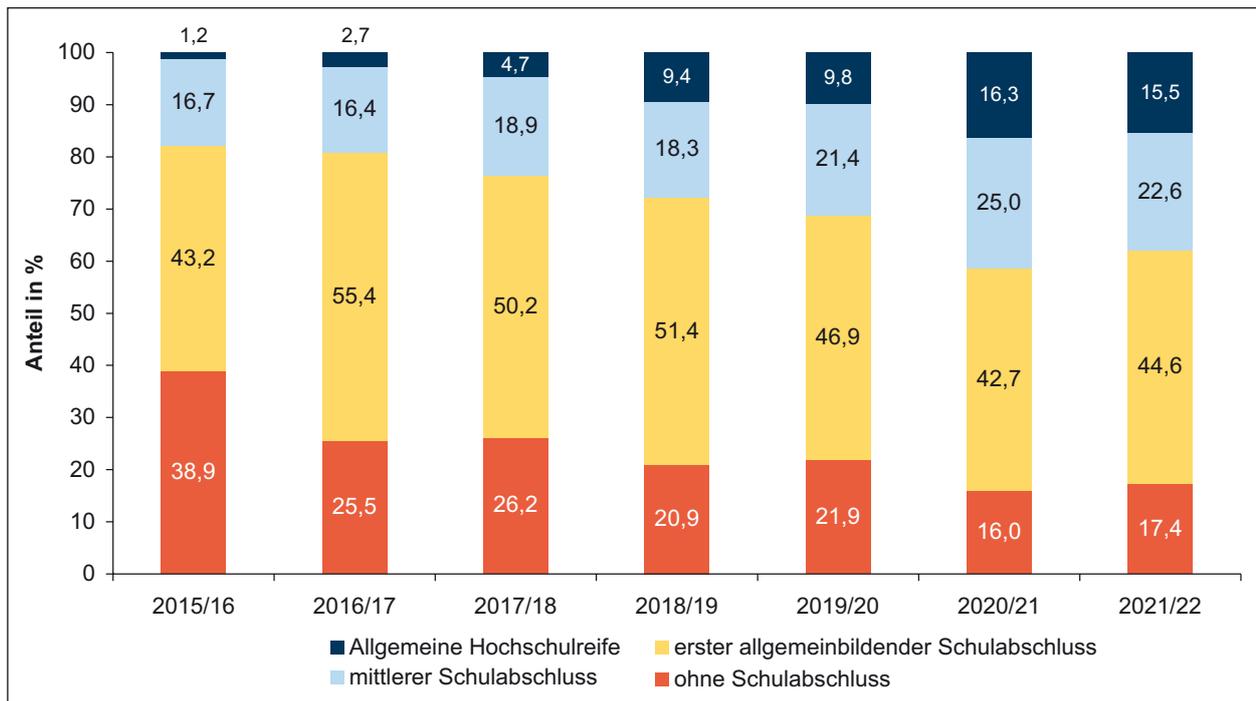
Abb. 11.2: Anteile weiblicher Absolventinnen im Schuljahr 2021/22



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Einschließlich Erwachsenenbildung, ohne Studienkolleg. Einschließlich Nicht-Schüler-Prüfungen. – Im Schuljahr 2021/22 waren 49,1 Prozent aller Schulentlassenen weiblich.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

Abb. 11.3: Schulabschlüsse von Schulentlassenen, die im Laufe ihrer Schullaufbahn in Hamburg eine Basisklasse und/oder Internationale Vorbereitungsklasse besucht haben



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Einschließlich Erwachsenenbildung, ohne Studienkolleg. Einschließlich Nicht-Schüler-Prüfungen.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2016 bis 2022, BSB

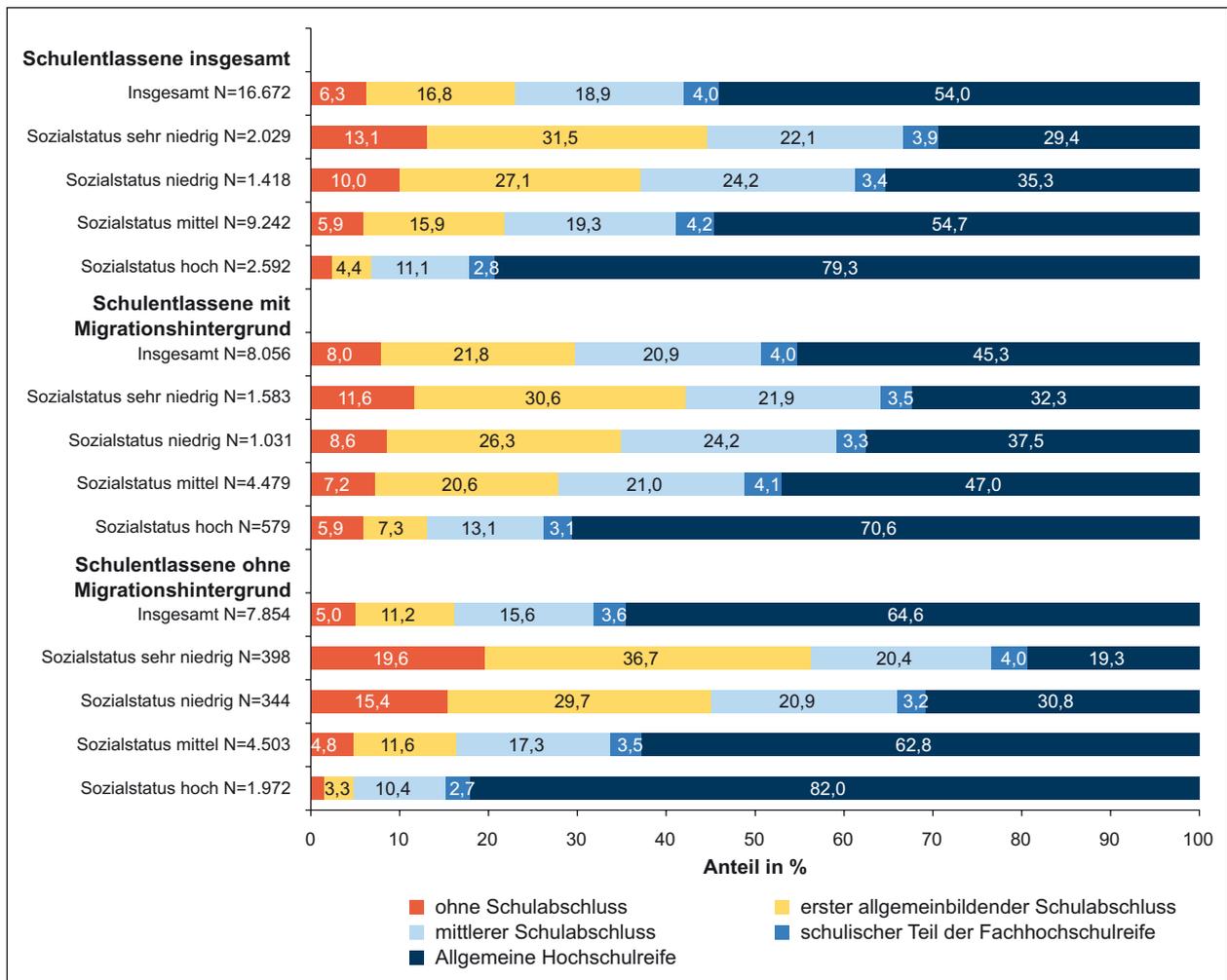
Abb. 11.4 Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler erwerben welchen Schulabschluss, wenn man nach sozialer Herkunft unterscheidet?

Schulabschluss und soziale Herkunft stehen nach wie vor deutlich in Zusammenhang. Von den Schülerinnen und Schülern mit hohem sozialen Status machen vier von fünf Abitur. Von den Schülerinnen und Schülern mit sehr niedrigem sozialen Status macht weniger als ein Drittel Abitur. Anders als in allen anderen Gruppen ist in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sehr niedrigem sozialen Status auch nicht das Abitur, sondern der erste allgemeinbildende Schulabschluss die am häufigsten vorkommende Abschlussart.

Auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss variiert mit dem sozialen Status. Von den Schülerinnen und Schülern mit sehr niedrigem sozialen Status verlassen 13,1 Prozent die Schule ohne Schulabschluss. In der Gruppe mit hohem Sozialstatus liegt die Quote bei 2,4 Prozent.

Nimmt man die Schülerschaft mit und ohne Migrationshintergrund gesondert in den Blick, zeigen sich bemerkenswerte Unterschiede. So haben Prozentual gesehen in der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund mehr Schulentlassene keinen Abschluss als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Fokussiert man aber jeweils auf die Teilgruppe mit sehr niedrigem Sozialstatus, liegt der Anteil der Schulentlassenen ohne Schulabschluss in der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund erkennbar niedriger als in der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Abb. 11.4: Schulabschlüsse der Schulentlassenen nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund im Schuljahr 2021/22



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Einschließlich Erwachsenenbildung, ohne Studienkolleg. Einschließlich Nicht-Schüler-Prüfungen. – Für den sozialen Status der Schulentlassenen steht der Statusindex ihrer Wohnadresse. Da nicht allen Wohnadressen ein Statusindex zugewiesen ist, kann einem Teil der Schulentlassenen kein sozialer Status zugeordnet werden. Migrationshintergrund gemäß Definition im Mikrozensus. – Es gibt insgesamt 16.672 Schulentlassene. Für 15.281 liegen Angaben zum Sozialstatus vor. Für 14.889 liegen Angaben zum Sozialstatus und zum Migrationshintergrund vor. Von den 392 Schulentlassenen, für die Angaben zur sozialen Herkunft vorliegen, aber Angaben zum Migrationshintergrund fehlen, haben 162 die Allgemeine Hochschulreife erworben. Das liegt daran, dass sich insbesondere in den höheren Jahrgangsstufen noch Schülerinnen und Schüler befinden, von denen nicht bekannt ist, ob sie einen Migrationshintergrund nach Mikrozensus haben oder nicht. Demnach sind die angegebenen Quoten der Schulentlassenen mit Allgemeiner Hochschulreife in den Berechnungen, in denen der Migrationshintergrund berücksichtigt ist, unterschätzt. – Deutlich mehr als die Hälfte aller Schulentlassenen, die ohne Schulabschluss bleiben, waren Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

In welchen Stadtteilen wohnen besonders viele Schulentlassene mit Allgemeiner Hochschulreife und in welchen besonders viele ohne Schulabschluss?

Abb. 11.5

Beim Erreichen der Abschlüsse gibt es innerhalb Hamburgs große regionale Unterschiede, die über soziale Disparitäten in der Bevölkerungsstruktur vermittelt sind. Die höchsten Abiturquoten finden sich in den Elbvororten, den Walddörfern und in zentral gelegenen Gebieten westlich und nördlich der Alster. Die zwei Stadtteile mit den höchsten Abiturquoten sind Blankenese und Groß Flottbek; hier verlassen 91,4 bzw. 89,6 Prozent aller Schulentlassenen die Schule mit der Allgemeinen Hochschulreife.

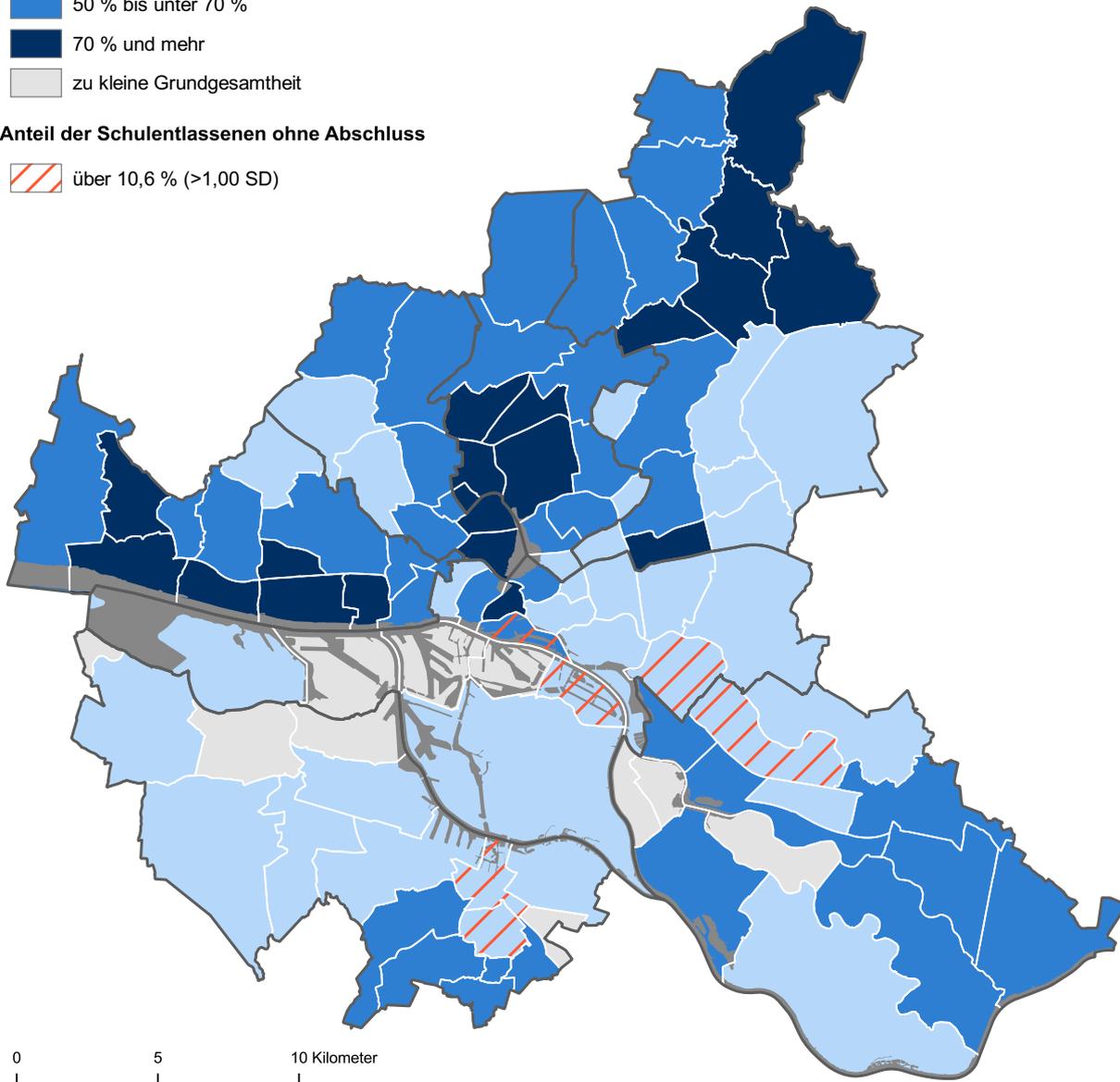
Abb. 11.5: Schulentlassene mit Allgemeiner Hochschulreife im Schuljahr 2021/22 und Schulentlassene ohne Schulabschluss in den Schuljahren 2019/20 bis 2021/22

Anteil der Schulentlassenen mit Allgemeiner Hochschulreife

- unter 50 %
- 50 % bis unter 70 %
- 70 % und mehr
- zu kleine Grundgesamtheit

Anteil der Schulentlassenen ohne Abschluss

- über 10,6 % (>1,00 SD)



Angaben zum Anteil der Schulentlassenen mit Allgemeiner Hochschulreife:
 kleinster Wert: 7,7 %
 größter Wert: 91,4 %
 Durchschnitt: 56,0 %

Angaben zum Anteil der Schulentlassenen ohne Schulabschluss:
 kleinster Wert: 0,7 %
 größter Wert: 36,1 %
 Durchschnitt: 6,4 %

Erläuterung: SD = Standardabweichung. Staatliche und private Schulen. Einschließlich Erwachsenenbildung, ohne Studienkolleg, ohne Nicht-Schüler-Prüfungen. Um jährliche Schwankungen auszugleichen, wurde bei den Schulentlassenen ohne Abschluss der Mittelwert der Schuljahre 2019/20 bis 2021/22 gebildet. In allen drei Jahren waren mehr als die Hälfte aller Schulentlassenen ohne Schulabschluss Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Es werden nur Stadtteile dargestellt, aus denen in mindestens zwei Jahren nicht weniger als zehn Schulentlassene kamen. Eine Übersicht über die Stadtteile und Bezirke befindet sich auf der Innenseite des Rückumschlags.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2020 bis 2022, BSB, eigene Darstellung

Überdurchschnittliche Quoten von Schulentlassenen ohne Abschluss weisen die sechs Stadtteile Billbrook und Billwerder, Harburg und Wilstorf, Veddel und HafenCity auf.

An welchen Schulformen erwerben die Schülerinnen und Schüler welche Schulabschlüsse?

Abb. 11.6,
Abb. 11.7 und
Abb. 11.8

In Hamburg kann man alle allgemeinbildenden Abschlüsse sowohl an der Stadtteilschule als auch am Gymnasium erwerben. Die Stadtteilschule führt in 13 Jahren zum Abitur, das Gymnasium in zwölf Jahren. An Sonderschulen können der erste allgemeinbildende Schulabschluss und der mittlere Schulabschluss erreicht werden.

Abbildung 11.6 zeigt, wie häufig jeder Schulabschluss an den verschiedenen Schulformen erworben wird. Von allen Schulentlassenen, die ohne Schulabschluss bleiben, haben 384 als Schülerinnen und Schüler Sonderschulen besucht, 623 Stadtteilschulen und 36 Gymnasien. Von den 623 Stadtteilschülerinnen und -schülern hatten 215 sonderpädagogischen Förderbedarf. Der erste allgemeinbildende Schulabschluss wird fast ausschließlich an Stadtteilschulen erworben. Nur noch 4,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit erstem allgemeinbildenden Schulabschluss kommen von Sonderschulen. Auch der mittlere Schulabschluss wird überwiegend an Stadtteilschulen erworben. 16,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit mittlerem Schulabschluss haben ein Gymnasium besucht. Das Abitur wird überwiegend am Gymnasium absolviert; ein Drittel aller Abiturientinnen und Abiturienten hat eine Stadtteilschule besucht.

Geht man von den Schulformen aus, zeigen sich an Sonderschulen hohe Anteile von Schulentlassenen ohne Schulabschluss (73,0%) und an Gymnasien hohe Anteile von Absolventinnen und Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife (88,1%). Auch an der Stadtteilschule ist das Abitur der am häufigsten erworbene Schulabschluss (34,4%), gefolgt vom ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (27,8%). Nur noch etwa jeder Vierte verlässt die Stadtteilschule mit einem mittleren Schulabschluss (26,8%).

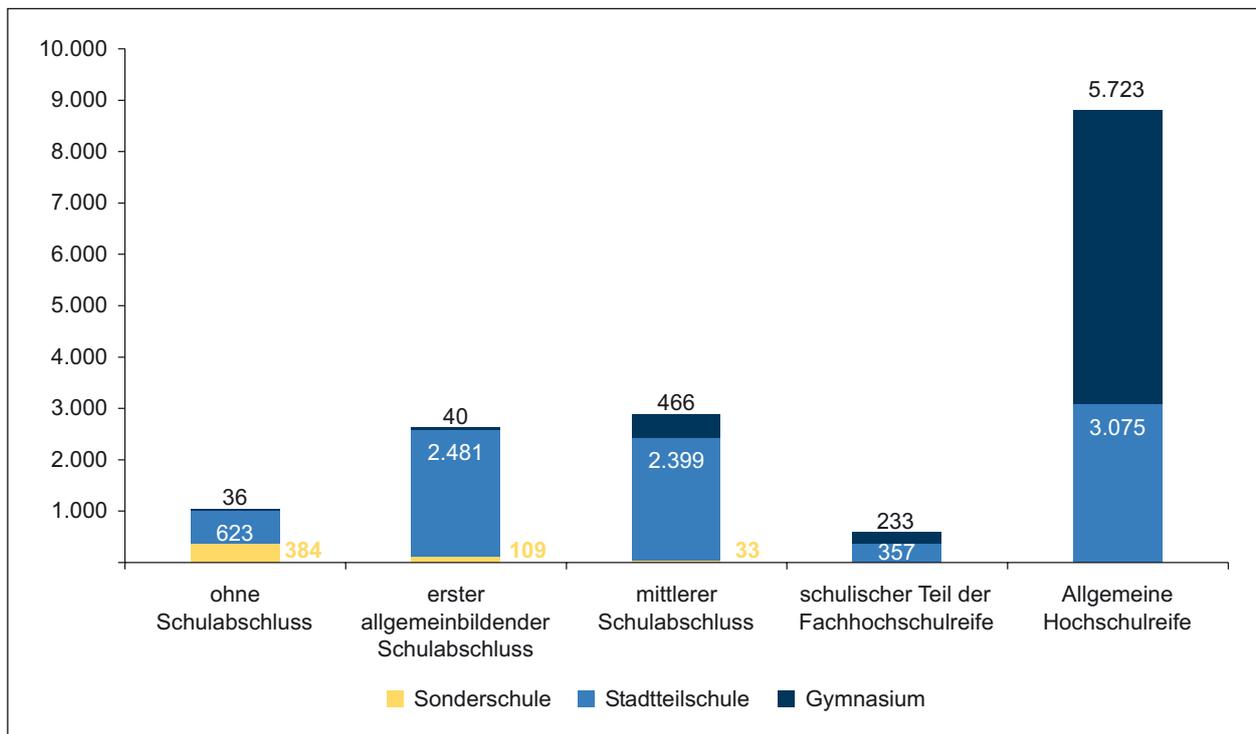
Betrachtet man, in welchen Jahrgangsstufen die Schulentlassenen die Stadtteilschulen mit welchen Abschlüssen verlassen, zeigt sich folgendes Bild: In Jahrgangsstufe 9 verlassen 77 Stadtteilschülerinnen und -schüler die Schule mit dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss. In Jahrgangsstufe 10 werden 497 erste allgemeinbildende Schulabschlüsse, 1.901 erweiterte erste allgemeinbildende Schulabschlüsse und 1.741 mittlere Schulabschlüsse vergeben; 558 Schulentlassene verlassen die Stadtteilschule nach Jahrgangsstufe 10 ohne Schulabschluss. Von denen, die in die Oberstufe eingetreten sind, gehen insgesamt 569 Schülerinnen und Schüler nach Jahrgangsstufe 11 oder 12 mit dem mittleren Schulabschluss von der Stadtteilschule ab, 89 nach Jahrgangsstufe 13. Den schulischen Teil der Fachhochschulreife erreichen 144 Schulentlassene nach Jahrgangsstufe 12 und 213 Schulentlassene nach Jahrgangsstufe 13. Insgesamt 3.075 Stadtteilschülerinnen und -schüler verlassen die Schule mit dem Abitur.

Abbildung 11.8 zeigt die steigenden Abiturientenzahlen an Stadtteilschulen und Gymnasien. An Gymnasien wird der Höchststand im Schuljahr 2015/16 erreicht, anschließend stabilisieren sich die Zahlen bis zum Schuljahr 2019/20 auf etwas niedrigerem Niveau. Seitdem steigt die Zahl der Abiturientinnen und Abiturienten wieder an. An Stadtteilschulen sind die Abiturientenzahlen vom Schuljahr 2012/13 bis zum Schuljahr 2015/16 angestiegen, in den Folgejahren bis 2018/19 leicht gesunken und dann wieder gestiegen, bis sie 2020/21 – mit dem ersten Abschlussjahrgang während der Corona-Pandemie – den Höchststand im hier betrachteten Zeitraum erreich-

ten. Auch der prozentuale Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten am gesamten Jahrgang 13 an Stadtteilschulen ist im Schuljahr 2020/21 mit 90,7 Prozent höher als in allen anderen betrachteten Jahren. Zuletzt sank die Zahl auf 3.075 Abiturientinnen und Abiturienten bzw. auf anteilig 88,4 Prozent des 13. Jahrgangs und pendelt sich damit wieder etwa auf dem Niveau vor Corona ein. Möglicherweise ist die höhere Zahl an Schülerinnen und Schülern mit Abitur im Schuljahr 2020/21 auf die besonderen Herausforderungen in der Pandemiezeit und eine damit einhergehende mildere Bewertung durch die Lehrkräfte zurückzuführen.

Im Schuljahr 2021/22 verlassen insgesamt 423 Schülerinnen und Schüler die Oberstufe am Gymnasium ohne Abitur. Davon gehen 228 Schülerinnen und Schüler nach Jahrgangsstufe 11 ab und 195 Schülerinnen und Schüler nach Jahrgangsstufe 12. An Stadtteilschulen verlassen insgesamt 1.021 Schülerinnen und Schüler die Oberstufe ohne Abitur. Davon gehen 374 Schülerinnen und Schüler nach Jahrgangsstufe 11 ab, 345 nach Jahrgangsstufe 12 und 302 nach Jahrgangsstufe 13. Betrachtet man die Schuljahre von 2018/19 bis 2021/22, zeigen sich in Jahrgangsstufe 13 an Stadtteilschulen bzw. 12 an Gymnasien im Schuljahr 2020/21 vergleichsweise niedrige Anteile von Schülerinnen und Schülern, die die Oberstufe ohne Abitur verlassen. Diese steigen im Schuljahr 2021/22 wieder an, erreichen jedoch noch nicht das Niveau vor der Pandemiezeit. Auch hier lässt sich ein Zusammenhang zu milderer Bewertungsmaßstäben während der Corona-Pandemie vermuten.

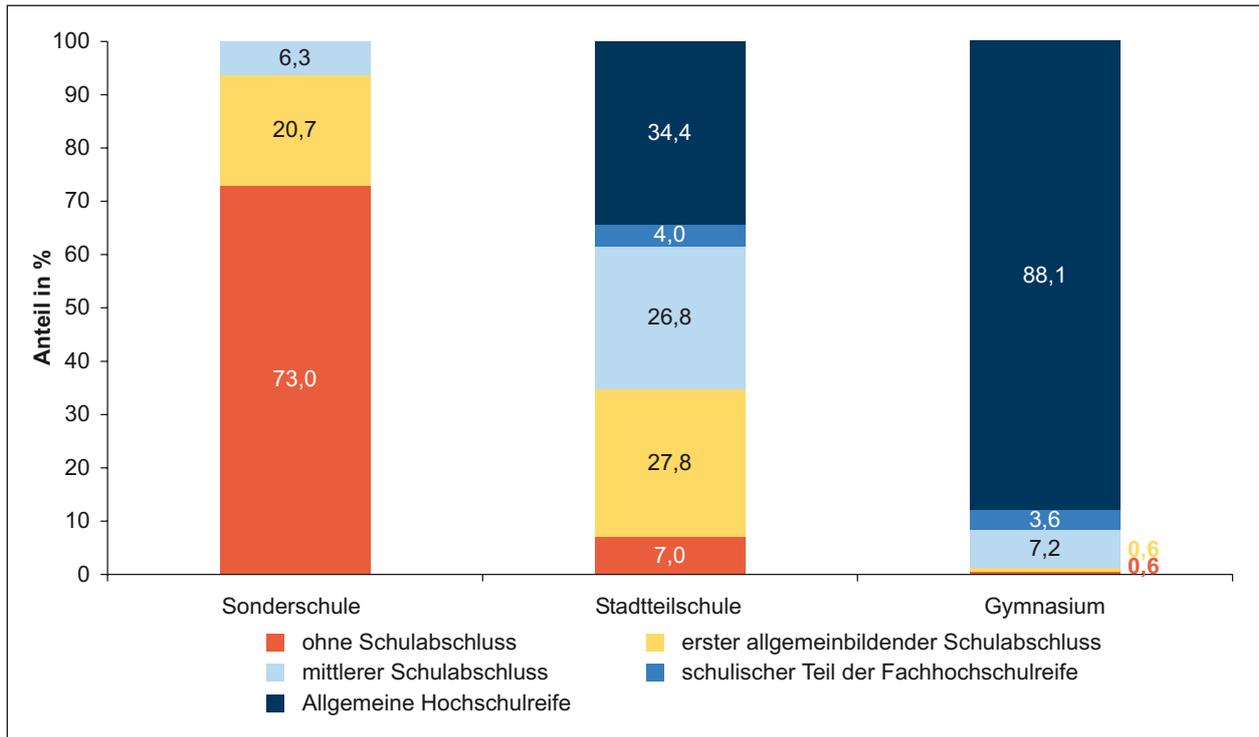
Abb. 11.6: Schulabschlüsse nach Schulform im Schuljahr 2021/22



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung, ohne Nicht-Schüler-Prüfungen. Sonderschule einschließlich beruflicher Bildungsgänge an Sonderschulen. – Von den 623 Schulentlassenen, die die Stadtteilschule ohne Schulabschluss verlassen, hatten 215 als Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

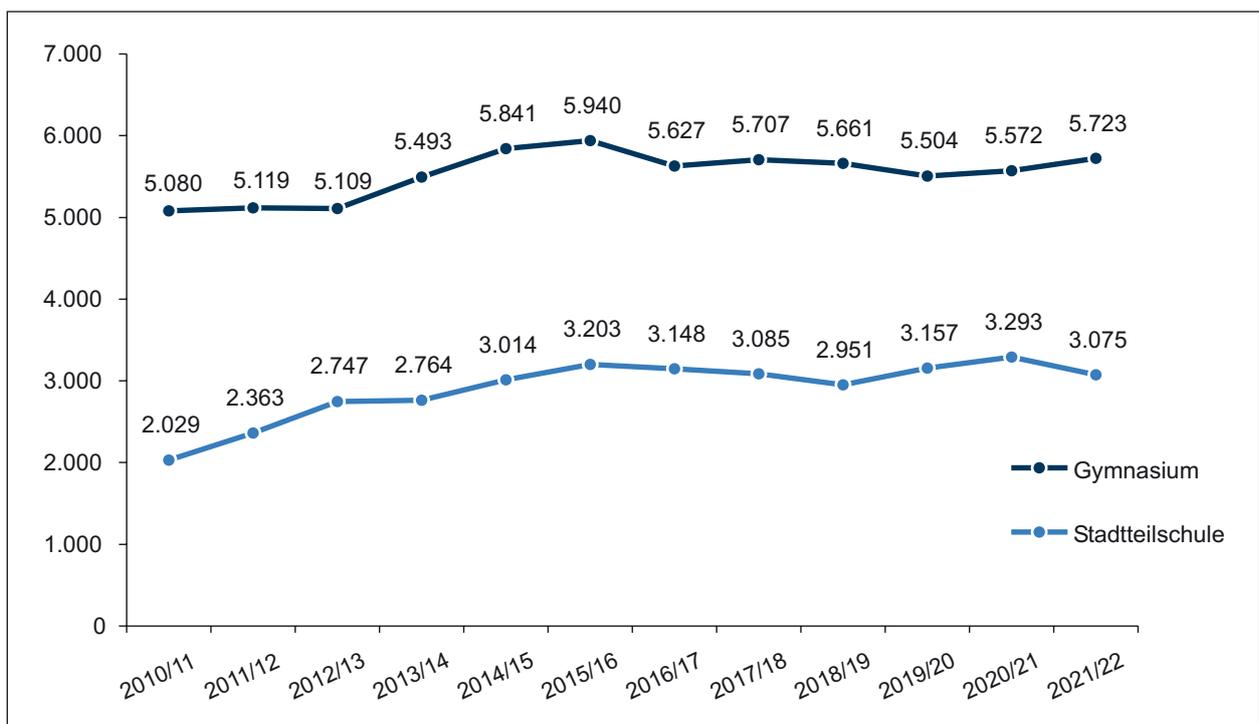
Abb. 11.7: Anteile der Schulabschlüsse an den Schulformen im Schuljahr 2021/22



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung, ohne Nicht-Schüler-Prüfungen. Sonderschule einschließlich beruflicher Bildungsgänge an Sonderschulen.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

Abb. 11.8: Abiturientinnen und Abiturienten an Stadtteilschulen und Gymnasien



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Ohne Erwachsenenbildung, ohne Nicht-Schüler-Prüfungen.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2010 bis 2022, BSB

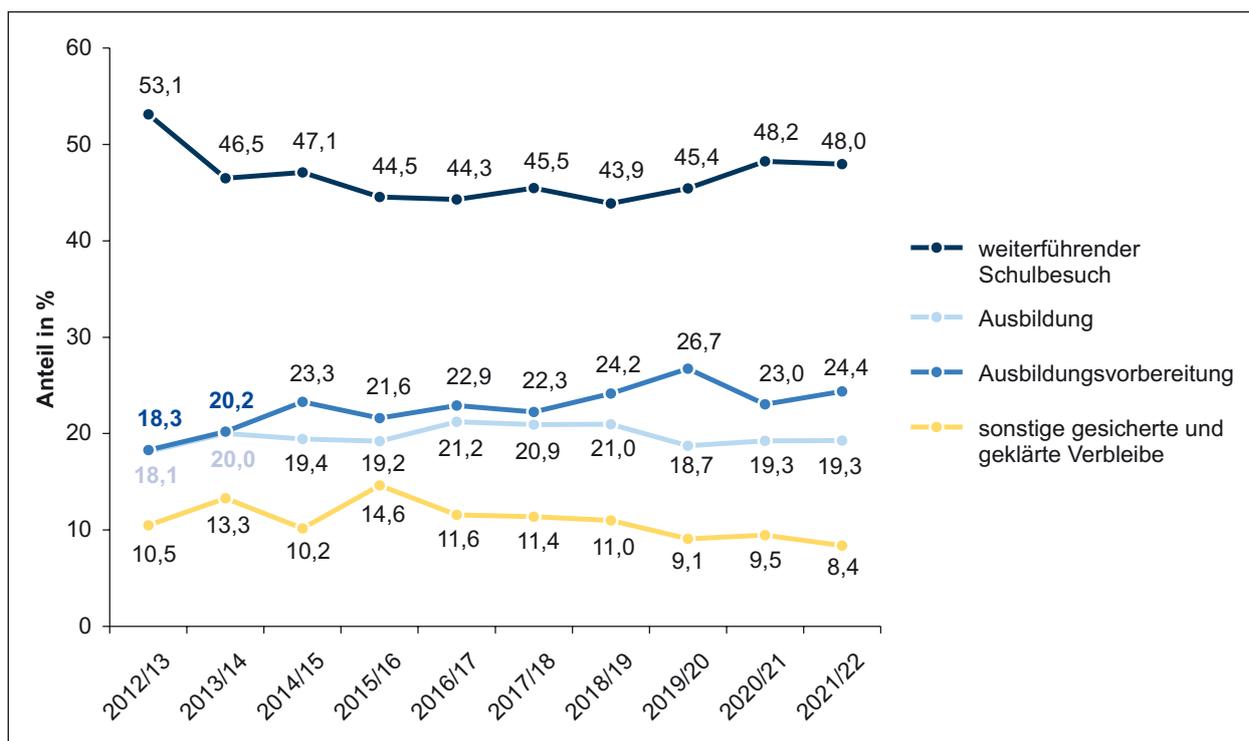
Abb. 11.9 Was wissen wir über die schulischen und beruflichen Anschlüsse der Schülerinnen und Schüler, die die Sekundarstufe I an Stadtteilschulen und ReBBZ abgeschlossen haben?

Ende des Schuljahrs 2012/13 hat die Netzwerkstelle der Jugendberufsagentur Hamburg erstmals Daten zu den schulischen und beruflichen Anschlüssen der Schülerinnen und Schüler erhoben, die die Sekundarstufe I einer Stadtteilschule oder eines ReBBZ abgeschlossen haben. Seitdem findet diese Erhebung regelmäßig statt. So lässt sich für diese Gruppe der Schülerinnen und Schüler nachvollziehen, welche Wahlentscheidungen sie an dieser Schwelle treffen. Insgesamt dient die Erhebung dazu, dass kein Jugendlicher am Übergang Schule-Beruf verloren geht und Unterstützung durch die Jugendberufsagentur gezielt dort angeboten werden kann, wo sie gebraucht wird.

Für die 9.329 Jugendlichen, die am Ende des Schuljahrs 2021/22 die Sekundarstufe I der staatlichen und nicht staatlichen Stadtteilschulen sowie der ReBBZ abgeschlossen haben, zeigt sich folgendes Bild: 182 Schülerinnen und Schüler meldeten sich aus Hamburg ab. Von den verbleibenden 9.147 Schülerinnen und Schülern entschieden sich 4.475 für den weiterführenden allgemeinbildenden Schulbesuch, 4.672 dagegen. Von allen, die abgingen, haben Mitte September 2022 bereits 1.798 Schülerinnen und Schüler eine Berufsausbildung aufgenommen; 1.244 betrieblich, 472 in der vollqualifizierenden Berufsfachschule, 74 in der Hamburger Berufsqualifizierung und 8 außerbetrieblich. 2.049 Schülerinnen und Schüler werden in der dualen Ausbildungsvorbereitung an einer staatlichen berufsbildenden Schule beruflich orientiert und 225 besuchen eine Produktionsschule in freier Trägerschaft.

In der Entwicklung über einen Zeitraum von zehn Jahren fällt die Zunahme der Wechsel in die Ausbildungsvorbereitung am Ende des Schuljahrs 2019/20 auf, der mit pandemiebedingt rückläufigen Übergängen in Ausbildung korrespondiert. Ein Schuljahr später steigen die Anteile beim weiterführenden Schulbesuch erkennbar an, während die Anzahl der Wechsel in die Ausbildungsvorbereitung wieder deutlich zurückgeht. Die Corona-Pandemie könnte demnach manche Schülerin und manchen Schüler dazu bewogen haben, an der allgemeinbildenden Schule zu verbleiben. Die Möglichkeit dazu bot sich in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 namentlich aufgrund des erleichterten Zugangs zu Klassenwiederholungen auch in Jahrgangsstufe 10. Die Quote der Übergänge in Ausbildung steigt schon zum Schuljahr 2020/21 wieder etwas an.

Abb. 11.9: Schulische und berufliche Anschlüsse der Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I an Stadtteilschulen und ReBBZ



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Zu den sonstigen gesicherten und geklärten Verbleiben zählen gesicherte Anschlüsse (Berufsvorbereitungsmaßnahmen, das Freiwillige Soziale Jahr, das Freiwillige Ökologische Jahr, die Bundeswehr, der Bundesfreiwilligendienst, Auslandsaufenthalte sowie Personen im Beratungsprozess mit der Jugendberufsagentur, die nicht mehr schulpflichtig sind), sonstige gesicherte Verbleibe (Abmeldung aus Hamburg) und ungesicherte Verbleibe (Schulpflichtige, bei denen ein Absentismusverfahren eingeleitet wurde).

Quelle: Jugendberufsagentur, Netzwerkstelle, HIBB (Stichtag jeweils 30.9.)

11.2 Abschlüsse an berufsbildenden Schulen

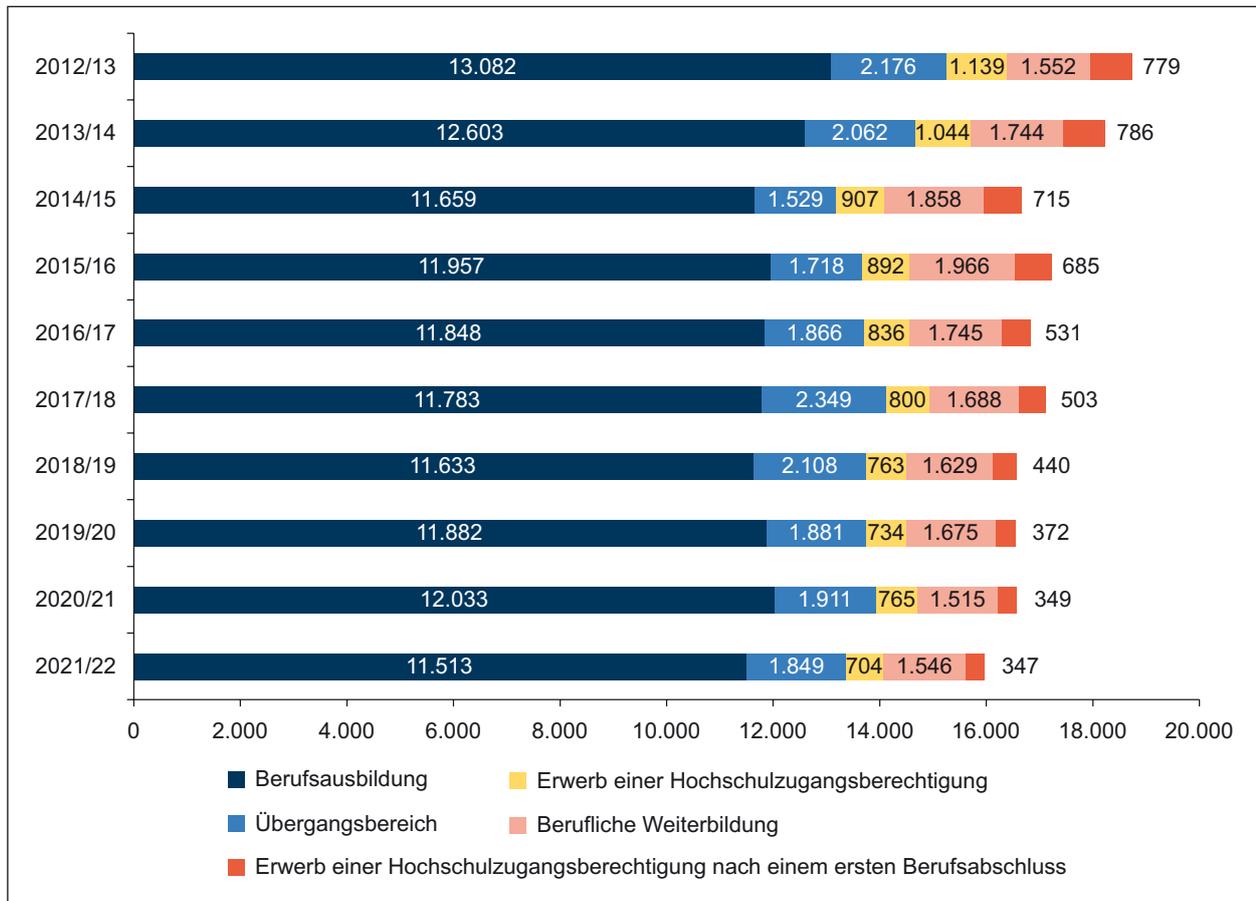
Wie viele Absolventinnen und Absolventen beenden Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen?

Abb. 11.10

Betrachtet man die Zahlen der Absolventinnen und Absolventen berufsbildender Schulen in Zeitreihe über die letzten zehn Schuljahre, erkennt man zeitversetzt dieselben Entwicklungen, die bereits in Kapitel 8 mit Blick auf die Anfängerinnen und Anfänger geschildert wurden. Sie machen deutlich, dass die Sicherung des Fachkräftebedarfs in Handwerk, Industrie und Handel sowie in den sozialpädagogischen Berufen und Pflegeberufen aktuell und künftig ein bedeutsames wirtschafts- und sozialpolitisches Ziel darstellt.

Die Gesamtzahl der Absolventinnen und Absolventen geht erkennbar zurück. Während im Schuljahr 2012/13 noch 18.728 Schülerinnen und Schüler die berufsbildenden Schulen erfolgreich abgeschlossen haben, sind es im Schuljahr 2021/22 nur noch 15.959. Im Segment Berufsausbildung zeigen sich insbesondere in den Schuljahren 2013/14 und 2014/15 deutliche Rückgänge bei den Absolventenzahlen. Grund dafür könnten die infolge der globalen Finanz- und Wirtschaftskrise 2009 deutlich zurückgegangenen Anfängerzahlen sein, die sich zeitverzögert auf die Absolventenzahlen auswirken. Dass für das Schuljahr 2021/22 mit 11.513 Personen in diesem Segment eine besonders geringe Zahl an Absolventinnen und Absolventen an berufs-

Abb. 11.10: Entwicklung der Zahl der Absolventinnen und Absolventen nach Segmenten der beruflichen Bildung an berufsbildenden Schulen



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Die Bildungsgänge sind wie folgt gruppiert: Bildungsgänge, die zu einer Berufsausbildung führen: Berufsschule, vollqualifizierende Berufsfachschule, Berufsqualifizierung. Bildungsgänge im Übergangsbereich: Berufsvorbereitungsschule. Bildungsgänge, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen: Berufliches Gymnasium, Höhere Handelsschule, Höhere Technikerschule. Bildungsgänge, die der beruflichen Weiterbildung dienen: Fachschule. Bildungsgänge, die nach einem ersten Berufsabschluss zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen: Fachoberschule, Berufsoberschule.

Quelle: Schuljahresstatistiken 2013 bis 2022, BSB

bildenden Schulen zu berichten ist, ist auch eine Folge der enormen Belastungen auf dem Ausbildungsmarkt durch die Corona-Pandemie, die 2020 insbesondere in der dualen Ausbildung zu einem erheblichen Einbruch der Anfängerzahlen führte. Der Rückgang im Segment „Berufsausbildung“ entspricht daher insgesamt dem Rückgang der Zahlen erfolgreich abgeschlossener dualer Ausbildungen an Berufsschulen, ist also nicht auf rückläufige Zahlen bei der vollzeitschulischen Ausbildung oder der Berufsqualifizierung zurückzuführen. Im Übergangsbereich lässt sich für das Schuljahr 2014/15 eine besonders geringe Zahl von 1.529 Absolventinnen und Absolventen berichten, was sowohl auf kleinere Jahrgangsbreiten bei den Schulentlassenen aus der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen als auch auf Reformmaßnahmen des Hamburger Senats zurückzuführen ist, mit denen Warteschleifen im Übergangsbereich abgebaut wurden. Seitdem steigen und fallen die Zahlen in engem Zusammenhang mit dem Zuwanderungsgeschehen (in AvM-Dual) sowie mit den Gegebenheiten auf dem Ausbildungsmarkt (in AvDual). Unter den 2.349 Absolventinnen und Absolventen des Übergangsbereichs im Schuljahr 2017/18 sind allein 1.097 Personen aus

dem Bildungsgang AvM-Dual, der dualisierten Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten. Ab dem Schuljahr 2018/19 steigen dann aber auch, aufgrund von Härten auf dem Ausbildungsmarkt, die Absolventenzahlen in AvDual wieder erkennbar an. Im Segment „Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung“ werden die Zahlen der Absolventinnen und Absolventen nahezu stetig kleiner. Seit Einführung der Stadtteilschule werden insbesondere in den Beruflichen Gymnasien von Jahr zu Jahr weniger Abschlüsse erworben. Nahezu stetig fallende Zahlen zeigen sich auch im Bereich „Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung nach einem ersten Berufsabschluss“, vermutlich nicht zuletzt deswegen, weil schon im allgemeinbildenden Schulwesen immer mehr höhere Abschlüsse erworben werden. In der beruflichen Weiterbildung hingegen nehmen die Zahlen der Absolventinnen und Absolventen im hier dargestellten Zeitraum zunächst um Einiges zu, insbesondere aufgrund gestiegener Absolventenzahlen in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. In den letzten Schuljahren zeigen sich dann rückläufige Tendenzen.

Wie viele Absolventinnen und Absolventen an berufsbildenden Schulen erwerben welche Abschlüsse?

Abb. 11.11

Schülerinnen und Schüler können im berufsbildenden System Abschlüsse erwerben, die denen der allgemeinbildenden Schulen entsprechen bzw. ihnen gleichwertig sind. Schülerinnen und Schüler, die noch schulpflichtig sind, bislang aber keinen Schulabschluss besitzen, werden in den Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung beruflich orientiert, auf den Weg in Ausbildung vorbereitet und können mit ihrem Abschlusszeugnis die Berechtigung des erweiterten ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses erwerben. Dies betrifft auch ehemalige Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen, die in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung (AvDual) weitergehende Förderung und Begleitung erhalten. Neu zugewanderte Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren werden in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten (AvM-Dual) beruflich orientiert, sie erhalten eine integrierte Sprachförderung auch am betrieblichen Lernort und können mit ihrem Abschlusszeugnis die Berechtigung des erweiterten ersten oder auch des mittleren Schulabschlusses erwerben. Andere Schülerinnen und Schüler nutzen die Möglichkeit, im berufsbildenden System einen höheren Abschluss zu erwerben als den, den sie aus dem allgemeinbildenden Schulwesen mitgebracht haben. Dies ist vor einer Berufsausbildung (Berufliches Gymnasium, Höhere Handelsschule, Höhere Technikerschule), während der dualen oder schulischen Berufsausbildung sowie im Anschluss an eine Berufsausbildung (Fachoberschule, Berufsoberschule, Fachschule) möglich.

Im Schuljahr 2021/22 verlassen 15.959 Absolventinnen und Absolventen die berufsbildenden Schulen. 11.879 von ihnen erreichen einen Abschluss im berufsbildenden System, ohne darüber hinaus noch einen nächsthöheren Schulabschluss zu erwerben. 4.080 erwerben neben ihrem Abschlusszeugnis an einer berufsbildenden Schule einen nächsthöheren Schulabschluss, darunter am häufigsten die Berechtigung des mittleren Schulabschlusses (1.613). 1.204 Personen erwerben die Berechtigung des (erweiterten) ersten Schulabschlusses; damit gelingt es einem größeren Teil derjenigen, die die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen haben, ihren Abschluss an der berufsbildenden Schule nachzuholen. 908 Absolventinnen und Absolventen erwerben an berufsbildenden Schulen mit ihrem Abschlusszeugnis zusätzlich die vollwertige Fachhochschulreife. 260 Absolventinnen und Absolventen der Beruflichen Gymnasien erreichen die Allgemeine Hochschulreife und 95 Absolventinnen

und Absolventen erreichen die Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife nach dem Besuch einer Berufsoberschule.

Differenziert man nach Geschlecht, zeigen sich leichte Unterschiede hinsichtlich der absolvierten Segmente der beruflichen Bildung. Sowohl bei den jungen Männern (73,2%) als auch bei den jungen Frauen (70,8%) absolviert der Großteil der Absolventinnen und Absolventen eine Berufsausbildung. Bei den Frauen folgen auf dem zweiten Rang mit 13,3 Prozent die Absolventinnen im Segment „Berufliche Weiterbildung“, das auch die Erzieherinnen-Ausbildung umfasst, bei den Männern die Absolventen des Übergangssystems (13,2%). Im Übrigen holen Männer im berufsbildenden System häufiger einen ersten allgemeinbildenden Schulabschluss nach als Frauen (Männer 9,0%; Frauen 5,8%).

Abb. 11.11: Absolventinnen und Absolventen nach Segmenten der beruflichen Bildung an berufsbildenden Schulen und Abschlüssen im Schuljahr 2021/22

	Absolventinnen und Absolventen insgesamt	Davon				
		Abschlusszeugnis ohne (zusätzlich) erworbenem allgemeinbildenden Schulabschluss	Abschlusszeugnis mit (zusätzlich) erworbenem/r			
			ersten allgemeinbildenden Schulabschluss	mittleren Schulabschluss	Fachhochschulreife	Hochschulreife
Berufsausbildung	11.513	9.113	880	1.443	77	0
Übergangsbereich	1.849	1.374	324	151	0	0
Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung	704	42	0	19	383	260
Berufliche Weiterbildung	1.546	1.350	0	0	196	0
Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung nach einem ersten Berufsabschluss	347	0	0	0	252	95
Gesamt	15.959	11.879	1.204	1.613	908	355

Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Die Bildungsgänge sind wie folgt gruppiert: Bildungsgänge, die zu einer Berufsausbildung führen: Berufsschule, vollqualifizierende Berufsfachschule, Berufsqualifizierung. Bildungsgänge im Übergangsbereich: Berufsvorbereitungsschule. Bildungsgänge, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen: Berufliches Gymnasium, Höhere Handelsschule, Höhere Technikerschule. Bildungsgänge, die nach einem ersten Berufsabschluss zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen: Fachoberschule, Berufsoberschule. Bildungsgänge, die nach einem ersten Berufsabschluss zu einer höheren beruflichen Qualifikation führen: Fachschule. – Zu den Absolventinnen und Absolventen mit mittlerem Schulabschluss zählen auch 19 Personen, die den schulischen Teil der Fachhochschulreife absolviert haben. Von den Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulreife haben 8 die fachgebundene und 347 die Allgemeine Hochschulreife erworben.

Quelle: Schuljahresstatistik 2022, BSB

11.3 Ergebnisse der Abschlussprüfungen

Welche Maßnahmen bezüglich der Prüfungen für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) und den mittleren Schulabschluss (MSA) gab es, um pandemiebedingte Nachteile auszugleichen?

Zum Erwerb des ersten allgemeinbildenden Schulabschlusses (ESA) und des mittleren Schulabschlusses (MSA) sollen die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9 oder 10 in schriftlichen und mündlichen Prüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch bzw. der Herkunftssprache nachweisen, dass sie die erwarteten Kompetenzen erworben haben. In den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 konnte aufgrund pandemiebedingter Schulschließungen und des Wechselunterrichts das unterrichtliche Lernen zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Abschlussprüfungen nicht wie gewohnt stattfinden. Damit den Schülerinnen und Schülern daraus keine Nachteile entstehen, wurden die Abschlussprüfungen gemäß den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK 2021a und 2021b) unter erleichterten Bedingungen durchgeführt, ohne jedoch das Anspruchsniveau abzusenken. Diese Erleichterungen wurden in den Schuljahren 2020/21, 2021/22 sowie auch im Schuljahr 2022/23 gewährt.

Auf die Abschlussprüfungen für den ESA wurde in Hamburg wie in Bayern, Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Thüringen vollständig verzichtet. Die Prüfungen sind von der KMK nicht vorgeschrieben und der ESA wird nach KMK-Vereinbarung dann erteilt, wenn in allen Fächern ausreichende Leistungen vorliegen oder schlechtere Leistungen ausgeglichen werden. Die Abschlussnoten wurden in den einzelnen Fächern aus den Unterrichtsleistungen des letzten Schuljahrs gebildet. Da in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 keine Prüfungen zum ESA stattfanden, wurde auch das Monitoring der ESA-Prüfungen ausgesetzt.

Um den Schülerinnen und Schülern eine angemessene Vorbereitung auf die Prüfungen zum MSA zu ermöglichen, wurde die Anzahl der vorgesehenen Prüfungen halbiert. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler absolvierte in den Kernfächern zwei zentrale schriftliche Prüfungen und eine mündliche Prüfung. Dabei konnten die Prüflinge wählen, in welchen Fächern sie sich schriftlich und in welchem Fach sie sich mündlich prüfen ließen. Zudem wurde die Bearbeitungszeit für die schriftlichen Prüfungen jeweils um 30 Prozent verlängert. Die Zeugnisnote im Fach setzte sich dann zu 80 Prozent aus der laufenden Unterrichtsarbeit und zu 20 Prozent aus dem Ergebnis der Prüfung zusammen.

Mit den aufgeführten Regelungen konnten Schulen und Lehrkräfte den normalerweise erforderlichen Zeitaufwand für die Prüfungen dazu nutzen, ggf. eingetretene Lernrückstände aufzuholen. Den Schülerinnen und Schülern sollte eine angemessene Vorbereitung auf die Prüfungen ermöglicht werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese veränderten Rahmenbedingungen dazu beigetragen haben, einen Abfall der Leistungen in den Abschlussprüfungen zu verhindern.

Wie viele Schülerinnen und Schüler haben an den Prüfungen für den mittleren Schulabschluss (MSA) teilgenommen und welche Fächer wurden ausgewählt?

Im Monitoring der MSA-Prüfungen werden neben den Prüfungsergebnissen auch die Unterrichtsleistungen der Schülerinnen und Schüler erfasst. Nachfolgend werden die Anzahl der durchgeführten Prüfungen und die Ergebnisse der Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer berichtet. Die Anzahl der Prüfungen ist nicht identisch mit der in den vorherigen Absätzen berichteten Anzahl der Schulabgängerinnen und -abgänger. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die mit dem MSA von der Schule abgehen, ist deutlich geringer als die Anzahl derjenigen, die an den Prüfungen teilnehmen, da Schülerinnen und Schüler ihre Prüfungen nicht bestehen oder sich nach bestandener Prüfung entschließen, den Schulbesuch fortzusetzen.

Im Schuljahr 2021/22 haben 6.382 Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 10 die Prüfungen für den MSA absolviert (männlich: 52,6%, weiblich: 47,4%). Von ihnen haben über 90 Prozent die Prüfungen bestanden. Die Mehrzahl der Prüflinge entschied sich für eine schriftliche Prüfung im Fach Englisch (89%) oder Deutsch (79%). Nur 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler absolvierten eine schriftliche Prüfung in Mathematik. Entsprechend fanden die meisten mündlichen MSA-Prüfungen im Fach Mathematik statt (69%), gefolgt von Deutsch (20%) und Englisch (9%).

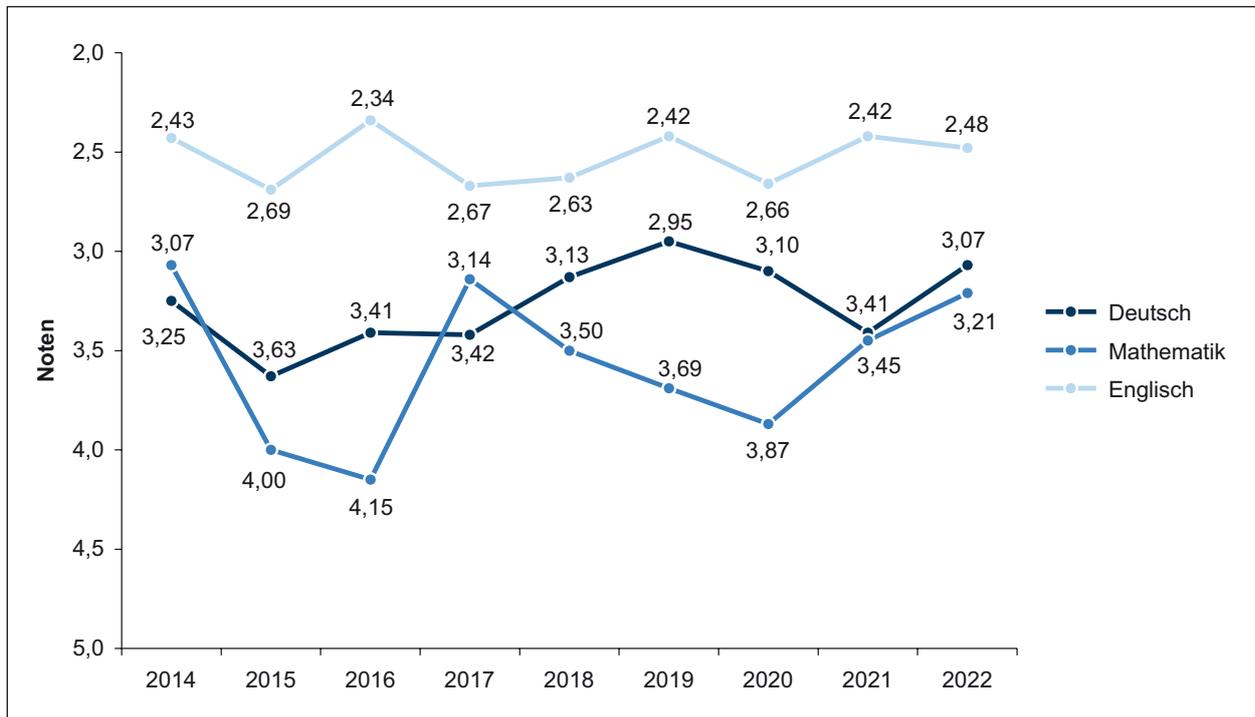
Abb. 11.12 und
Abb. 11.13

Wie haben sich die Ergebnisse der Prüfungen zum mittleren Schulabschluss (MSA) in den letzten Jahren entwickelt?

Bei den schriftlichen MSA-Prüfungen zeigen sich im Schuljahr 2021/22 die besten Ergebnisse im Fach Englisch (Note 2,48), gefolgt von Deutsch (Note 3,07) und Mathematik (Note 3,21). In Englisch und Deutsch erreichten im Durchschnitt Mädchen bessere Prüfungsergebnisse (Englisch: Mädchen Note 2,41; Jungen Note 2,55; Deutsch: Mädchen Note 2,91; Jungen Note 3,23) und in Mathematik Jungen (Mathematik: Mädchen Note 3,52; Jungen Note 3,03). Nach sozioökonomischer Lage der Schule zeigen sich insbesondere bei den Ergebnissen in Deutsch Unterschiede. Schülerinnen und Schüler an Schulen in sozioökonomisch eher belasteter Lage erreichten schwächere Ergebnisse als Schülerinnen und Schüler an Schulen in eher bevorzugter sozialer Lage (Deutsch: Sozialindex 1 und 2 Note 3,27; Sozialindex 3 und 4 Note 3,08; Sozialindex 5 und 6 Note 2,75). In den Fächern Englisch und Mathematik fallen die Unterschiede weniger deutlich aus. Bei den Kompetenzwerten, die im Rahmen der Vergleichsarbeiten KERMIT ermittelt werden (siehe Kapitel 10), fallen die Unterschiede zwischen den Schulen in eher belasteter und eher bevorzugter Lage deutlich größer aus. Dabei ist zu beachten, dass sich die Gruppe der Teilnehmenden jeweils unterschiedlich zusammensetzt. Während es sich bei den KERMIT-Testungen um eine Vollerhebung handelt, nimmt an den MSA-Prüfungen nur eine Teilgruppe von Schülerinnen und Schülern teil, die in ihrem Leistungsstand zudem homogener ist.

Im Vergleich zum Vorjahr fallen die Ergebnisse der schriftlichen Prüfungen in Deutsch besser aus und liegen wieder auf dem Niveau des Schuljahrs 2019/20 (2022: Note 3,07; 2021: Note 3,41; 2020: Note 3,10). In Englisch fallen die Ergebnisse ähnlich aus wie im Vorjahr (2022: Note 2,48; 2021: Note 2,42; 2020: Note 2,66). In Mathematik hat sich das durchschnittliche Ergebnis erneut verbessert (2022: Note 3,21;

Abb. 11.12: Durchschnittliche Ergebnisse in den zentralen schriftlichen Prüfungen zum mittleren Schulabschluss (MSA) seit dessen Einführung 2014



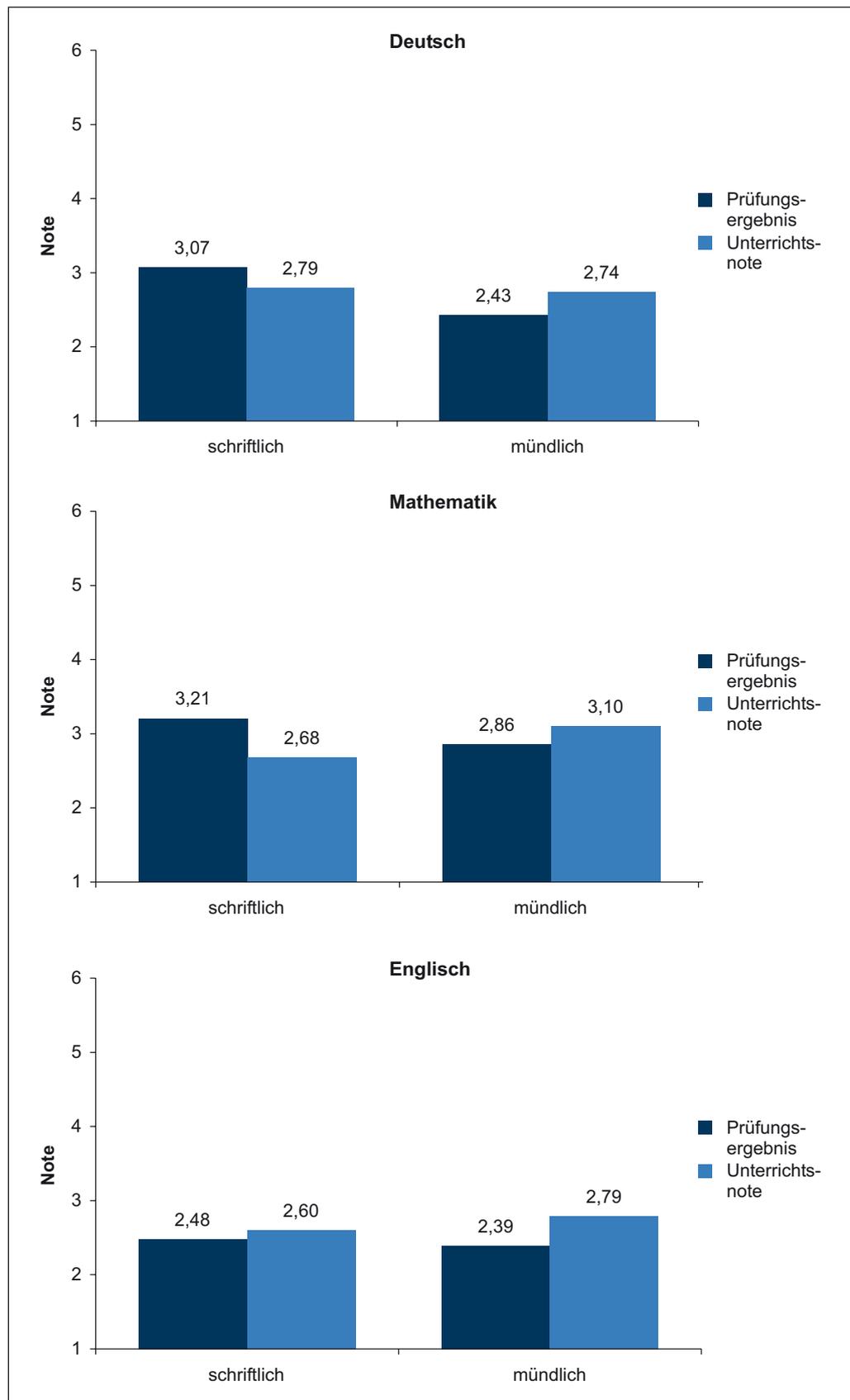
Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Einschließlich Sonderschulen. Einschließlich Erwachsenenbildung.

Quelle: Monitoring der Abschlussprüfungen, IfBQ

2021: Note 3,45; 2020: Note 3,87). Wie im Vorjahr hat sich jedoch nur rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler für eine schriftliche Prüfung in Mathematik entschieden. Insbesondere in Mathematik, weniger deutlich auch in Englisch, entscheiden sich Schülerinnen und Schüler mit besseren Unterrichtsleistungen häufiger für die schriftliche Prüfung als Schülerinnen und Schüler mit schwächeren Leistungen. In Deutsch zeigt sich dieser Zusammenhang zwischen Vorleistungen und gewählter Prüfungsart nicht.

Wie bei den schriftlichen Prüfungen wurde auch bei den mündlichen Prüfungen im Mittel das beste Ergebnis im Fach Englisch erzielt (Note 2,39). In Deutsch liegt der Notendurchschnitt bei der Note 2,43 und in Mathematik bei der Note 2,86. Die Ergebnisse der mündlichen Prüfungen im Schuljahr 2021/22 sind mit den Vorjahresergebnissen vergleichbar. Wie bei den schriftlichen Prüfungen erreichten auch bei den mündlichen Prüfungen Mädchen in Englisch und Deutsch im Durchschnitt bessere Ergebnisse als Jungen (Englisch: Mädchen Note 2,11; Jungen Note 2,58; Deutsch: Mädchen Note 2,24; Jungen Note 2,53). In Mathematik zeigt sich nach Geschlecht der Prüflinge kein Unterschied im Prüfungsergebnis. Auch bei den mündlichen Prüfungen erzielten Schülerinnen und Schüler an Schulen in eher bevorzugter sozialer Lage bessere durchschnittliche Ergebnisse als Schülerinnen und Schüler an Schulen in belasteter Lage.

Abb. 11.13: Prüfungsergebnisse und Unterrichtsnoten zum mittleren Schulabschluss (MSA) im Schuljahr 2021/22 nach Fächern



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Einschließlich Sonderschulen. Einschließlich Erwachsenenbildung.

Quelle: Monitoring der Abschlussprüfungen, IfBQ

Welche Maßnahmen gab es, um pandemiebedingte Nachteile bei den Abiturprüfungen auszugleichen?

Bei den Abiturprüfungen griffen in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 (und letztmalig auch noch 2022/23) verschiedene Maßnahmen, um den Prüflingen trotz der pandemiebedingten Einschränkungen des Schul- und Unterrichtsbetriebs faire Bedingungen zu bieten. Dazu gehörten zum Beispiel präzisere Informationen zu den Schwerpunktthemen der Prüfungen und die Verlängerung der Arbeitszeit für alle schriftlichen Prüfungen um 30 Minuten. Im Fach Mathematik wurde den Abiturientinnen und Abiturienten eine Wahlmöglichkeit bei den Abituraufgaben gewährt, indem die bisherigen vier Aufgabenteile um einen weiteren Aufgabenteil zur Analysis ergänzt wurden. In der praktischen Prüfung im Fach Sport mussten die Schülerinnen und Schüler nicht wie bisher in zwei verschiedenen Bewegungsfeldern eine Prüfung ablegen, sondern es konnten zwei Sportarten eines Bewegungsfeldes geprüft werden. Um insgesamt Unterrichtsausfall zu vermeiden und Lehrkräfte nicht zu überlasten, erfolgten Zweidurchsichten nur, wenn die Erstkorrektur um drei oder mehr Notenpunkte von dem Durchschnitt der Leistungen in den ersten drei Semestern abwich. Die nachfolgend berichteten durchschnittlichen Prüfungsergebnisse geben einen Hinweis darauf, dass auch die Corona-Maßnahmen bezüglich der Abiturprüfungen ihr Ziel erreichten und pandemiebedingte Nachteile ausgeglichen werden konnten.

Wie haben sich die Abiturnoten in den letzten Jahren entwickelt?

Die Abiturnote setzt sich zu einem Drittel aus den schriftlichen und mündlichen Abiturprüfungen und zu zwei Dritteln aus den Semesterleistungen zusammen, also aus den Zensuren, die in den eingebrachten Fächern in den vier Semestern der Studienstufe erzielt wurden. Die durchschnittliche Abiturnote liegt 2021/22 bei der Note 2,28 und ist mit dem Vorjahr vergleichbar (2021: Note 2,27). Der Schnitt ist damit erneut besser als in den Jahren vor der Pandemie (2020: Note 2,36; 2019: Note 2,42; 2018: Note 2,41). Mädchen erzielten mit einer durchschnittlichen Note von 2,21 ein besseres Ergebnis als Jungen mit der Note 2,37. An Gymnasien haben die Prüflinge im Durchschnitt eine bessere Abiturnote (2,19) als an Stadtteilschulen (2,44). Ebenso erreichten Schülerinnen und Schüler an Schulen mit einer sozioökonomisch eher privilegierten Schülerschaft bessere Abiturergebnisse als Schülerinnen und Schüler an Schulen in einer eher belasteten sozioökonomischen Lage (Sozialindex 1 und 2 Note 2,54; Sozialindex 3 und 4 Note 2,37; Sozialindex 5 und 6 Note 2,16).

Im Schuljahr 2021/22 haben von den 9.198 Prüflingen, von denen im Monitoring der Abiturprüfungen Daten vorlagen, 243 Schülerinnen und Schüler (2,6 %) das Abitur nicht bestanden. Der Anteil an nicht bestandenen Prüfungen ist damit wiederum geringer als in den Jahren vor der Pandemie (2021: 1,9 %; 2020: 2,5 %; 2019: 4,5 %; 2018: 3,7 %). Die Quote nicht bestandener Abiturprüfungen ist mit 1,8 Prozent am Gymnasium am niedrigsten, am höchsten an den Beruflichen Gymnasien mit 6,3 Prozent. In Stadtteilschulen liegt sie bei 3,9 Prozent.

Abb. 11.14 **Wie haben sich die Ergebnisse der schriftlichen Abiturprüfungen in den letzten Jahren entwickelt?**

Die meisten Abiturientinnen und Abiturienten ließen sich in den Fächern Englisch (65,4 %) und Deutsch (60,1 %) schriftlich prüfen. In Mathematik nahmen nur 18 Prozent der Schülerinnen und Schüler an einer schriftlichen Prüfung teil. Während in Deutsch und Englisch die deutliche Mehrzahl der schriftlichen Prüfungen auf erhöhtem Anforderungsniveau (eA) durchgeführt wurde (Deutsch: eA 93,6 %; Englisch: eA 93,8 %), ist in Mathematik das Verhältnis zwischen Prüfungen auf erhöhtem und grundlegendem Anforderungsniveau sehr viel ausgeglichener (Mathematik: eA 53,5 %).

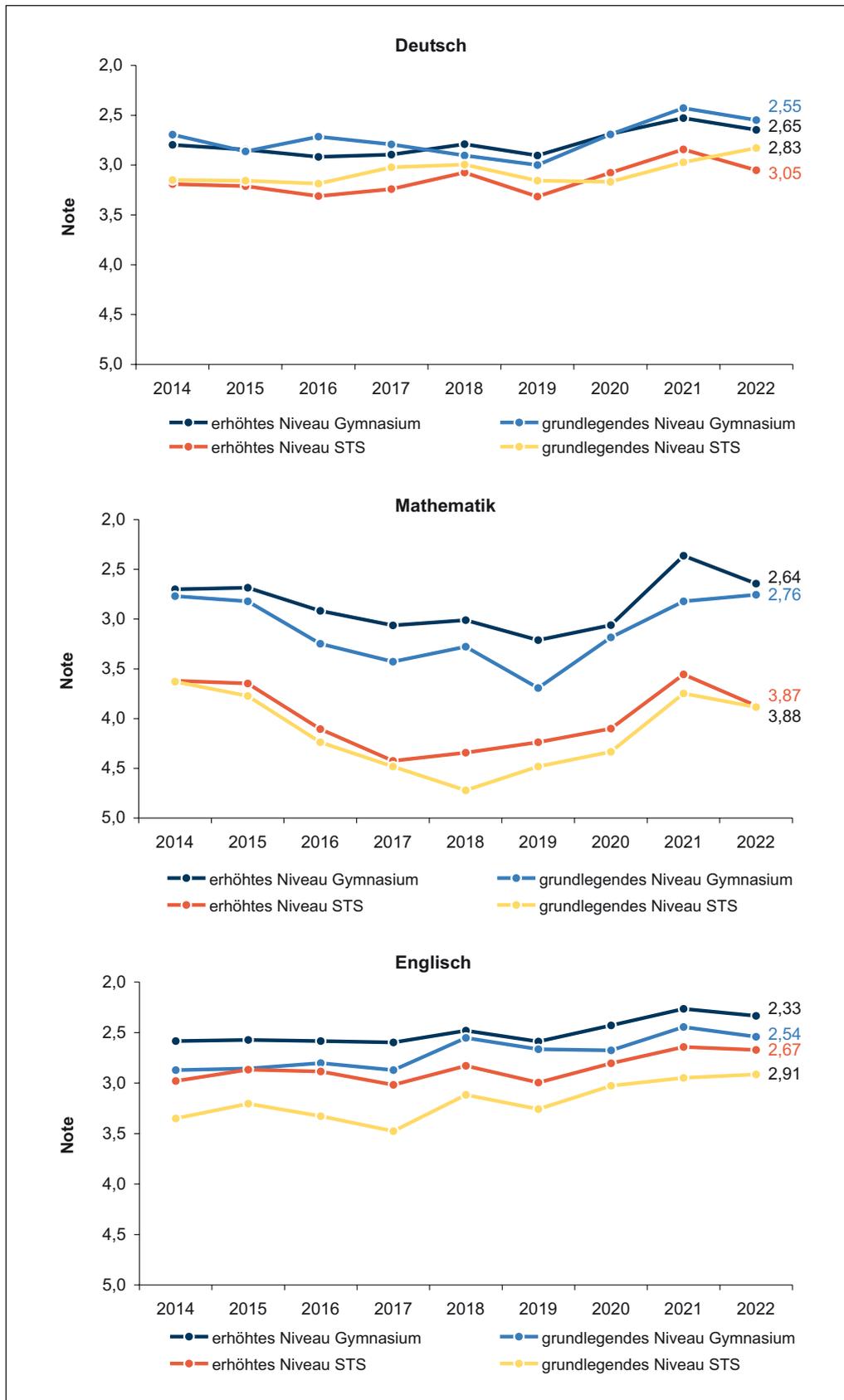
Das durchschnittliche Ergebnis der schriftlichen Abiturprüfungen liegt im Prüfungsjahr 2022 über alle Fächer hinweg bei der Note 2,60 und ist damit minimal schwächer als im Vorjahr (2021: Note 2,53), aber besser als in den Jahren vor der Pandemie (2020: Note 2,73; 2019: Note 2,94; 2018: Note 2,86). Dieser Trend zeigt sich auch in den einzelnen Fächern. Die besten Noten in den Kernfächern werden wie in den Vorjahren im Fach Englisch erreicht (Note 2,47), gefolgt von Deutsch (Note 2,81) und Mathematik (Note 3,04). In allen drei Fächern sind die Ergebnisse schwächer als im Vorjahr, aber besser als in den Jahren vor der Pandemie.

In Englisch und Deutsch schneiden Mädchen besser ab als Jungen (Englisch: Mädchen Note 2,42; Jungen Note 2,52; Deutsch: Mädchen Note 2,66; Jungen Note 3,02). In Mathematik sind die durchschnittlichen Ergebnisse von Mädchen und Jungen vergleichbar. Nach Schulform getrennt fallen an Gymnasien die durchschnittlichen Prüfungsergebnisse erwartungsgemäß besser aus als an den Stadtteilschulen. Der Unterschied ist in Mathematik am größten.

Abb. 11.15 **Wie haben sich die Ergebnisse der mündlichen Abiturprüfungen in den letzten Jahren entwickelt?**

Die Ergebnisse der mündlichen Prüfungen liegen im Schuljahr 2021/22 über alle Fächer hinweg bei einer mittleren Note von 2,61 und sind, wie auch schon im Vorjahr, mit den Ergebnissen der schriftlichen Prüfungen vergleichbar (Note 2,60). In den Jahren vor der Pandemie fielen die durchschnittlichen Ergebnisse der mündlichen Prüfungen zwischen 0,16 und 0,36 Noten besser aus als die mittleren Ergebnisse der schriftlichen Prüfungen. Die meisten Schülerinnen und Schüler bevorzugen das Format der mündlichen Präsentationsprüfung gegenüber einer klassischen mündlichen Prüfung. In einer Präsentationsprüfung wird ein grafikgestützter Vortrag über ein nicht im Unterricht behandeltes Thema gehalten, anschließend sind Fragen der Prüfungskommission zu beantworten. Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (66,0 %) wählten die Präsentationsprüfung, wobei dieser Anteil in den letzten Jahren leicht abgenommen hat. Das Ergebnis unterscheidet sich wie in den Vorjahren nicht nach Art der Prüfungsform. So schnitten die Schülerinnen und Schüler bei Präsentationsprüfungen sowie bei klassischen mündlichen Prüfungen mit der Note 2,61 ab. Mädchen erreichten über alle Fächer hinweg auch in den mündlichen Prüfungen ein besseres durchschnittliches Ergebnis als Jungen (Mädchen: Note 2,55; Jungen: Note 2,68). Die Differenz zwischen den durchschnittlichen Ergebnissen von Mädchen und Jungen ist bei den mündlichen Prüfungen ähnlich groß wie bei den schriftlichen Prüfungen.

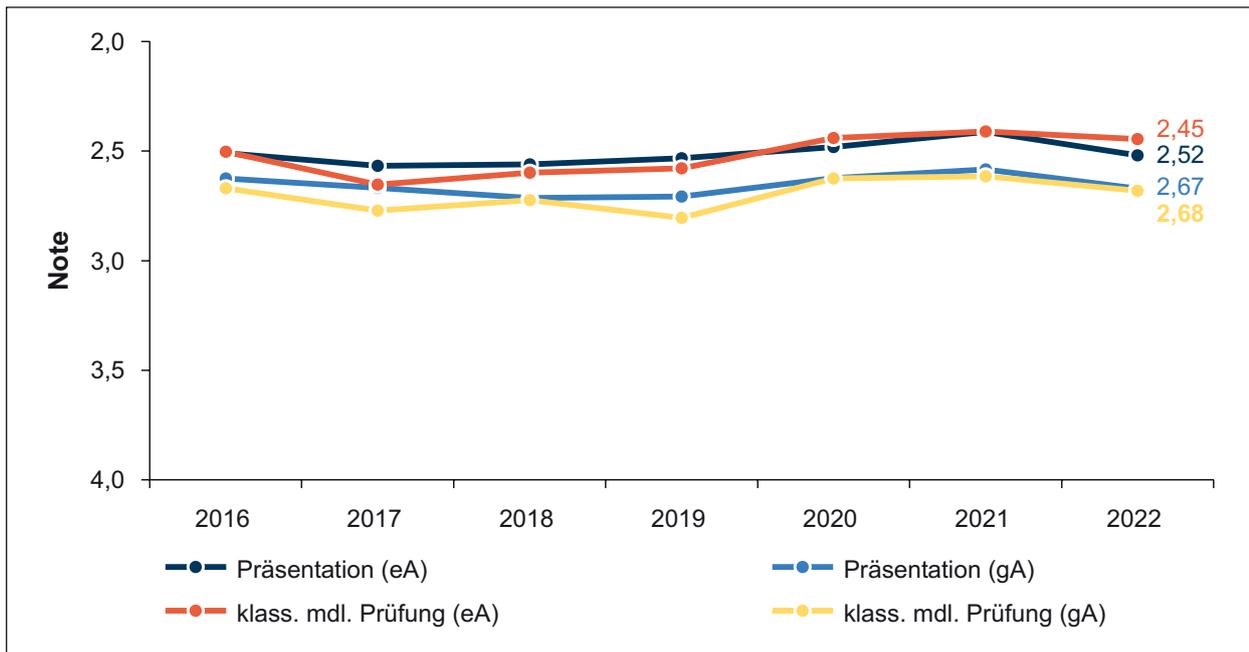
Abb. 11.14: Durchschnittliche Ergebnisse der schriftlichen Abiturprüfungen in den Kernfächern nach Schulform und Anforderungsniveau seit 2014



Erläuterung: Staatliche und private Schulen. Einschließlich Erwachsenenbildung. Ohne berufsbildende Schulen.

Quelle: Monitoring der Abschlussprüfungen, IfBQ

Abb. 11.15: Durchschnittliche Ergebnisse der mündlichen Abiturprüfungen seit 2016



Erläuterung: eA = erhöhtes Anforderungsniveau, gA = grundlegendes Anforderungsniveau. Ergebnisse mündlicher Prüfungen werden seit 2016 erhoben. Staatliche und private Schulen.

Quelle: Monitoring der Abschlussprüfungen, IfBQ

Wie in den Vorjahren fanden die meisten mündlichen Prüfungen im Fach Mathematik statt, rund 41 Prozent aller Abiturientinnen und Abiturienten ließen sich hier mündlich prüfen. Dabei wurden in Mathematik erstmals mehr klassische mündliche Prüfungen als Präsentationsprüfungen abgelegt. Von den Kernfächern zeigten sich auch bei den mündlichen Prüfungen die besten Ergebnisse in Englisch (Note 2,12), gefolgt von Deutsch (Note 2,58) und Mathematik (Note 2,84).

Wie fallen die Ergebnisse der Abiturprüfungen im Vergleich zu den Vorleistungen aus?

Die Schülerinnen und Schüler erzielten bei den Abiturprüfungen im Schnitt schwächere Noten als im Durchschnitt der vier Semester der Profiloberstufe. Der Unterschied zwischen den schriftlichen Prüfungsergebnissen und entsprechenden Semesterleistungen fällt in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 etwas geringer aus, als in den Jahren vor der Pandemie. Beim Vergleich der schriftlichen Prüfungen mit den Semesterleistungen ergibt sich im Mittel eine größere Diskrepanz (schriftliche Prüfungen: 2,60; Semesterleistungen der schriftlich geprüften Fächer: 2,33) als beim Vergleich der mündlichen Prüfungen mit den korrespondierenden Semesterleistungen (mündliche Prüfungen: 2,61; Semesterleistungen der mündlich geprüften Fächer: 2,41). Insgesamt fallen die Unterschiede zwischen dem durchschnittlichen Ergebnis der schriftlichen Abiturprüfungen und den entsprechenden Semesterleistungen an Stadtteilschulen größer aus als an Gymnasien. Wie auch in den Vorjahren sind die Abweichungen bei den schriftlichen Prüfungen im Fach Mathematik besonders groß. An den Stadtteilschulen ist ein Unterschied im Notenniveau von 1,59 Noten (schriftliche Prüfungen: 3,87; Semesterleistungen: 2,28) und an Gymnasien von 0,56 Noten

(schriftliche Prüfungen: 2,70; Semesterleistungen: 2,13) zu verzeichnen. In den Kernfächern ist die geringste Differenz in Englisch zu finden. Dies trifft sowohl auf Stadtteilschulen als auch auf Gymnasien zu. In weiteren fremdsprachlichen Fächern und in Deutsch sind ebenfalls nur geringe Abweichungen zwischen Semester- und Prüfungsnoten festzustellen.

Verwendete Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de> [22.02.2023].
- Kultusministerkonferenz KMK (2021a). Auswirkungen der Pandemie-Situation auf die Abschlussprüfungen 2021 (Beschluss der KMK vom 21.01.2021). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_01_21-Beschluss-Pruefungen-2021.pdf [13.02.2023].
- Kultusministerkonferenz KMK (2021b). Auswirkungen der Pandemie-Situation auf die Abschlussprüfungen 2022 (Beschluss der KMK vom 21.12.2021). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_22-Abschluesse-2022.pdf [13.02.2023].

Abkürzungen

Länderkürzel

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

Sonstige Abkürzungen

Abb.	Abbildung	Dipl.	Diplom
APO-	Ausbildungs- und Prüfungsordnung	DIRK	Diagnostik in regionaler Kooperation
GrundStGy	für die Grundschule und die Jg. 5 bis 10 der Stadtteilschule und des Gymnasiums	DJI	Deutsches Jugendinstitut
AV	Ausbildungsvorbereitung	eA	erhöhtes Anforderungsniveau
AvDual	Duale Ausbildungsvorbereitung	EGH	Eingliederungshilfe
AvM-Dual	Duale Ausbildungsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten	EQ-M	Eingangsqualifikation für Migrantinnen und Migranten
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz	ESA	Erster allgemeinbildender Schulabschluss
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge	FHR	Fachhochschulreife
BBiG	Berufsbildungsgesetz	Flip	Flexible Lernstandserhebung in Pandemiezeiten
BHH	Berufliche Hochschule Hamburg	G	Grundschule
BIP	Bruttoinlandsprodukt	gA	grundlegendes Anforderungsniveau
BISS	Bildung durch Sprache und Schrift	GBS	Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	GTS	Ganztagsschule
BO	Berufliche Orientierung/ Berufsorientierung	GY	Gymnasium
BQ	Berufsqualifizierung	HIBB	Hamburger Institut für Berufliche Bildung
BSB	Behörde für Schule und Berufsbildung	Hj.	Halbjahr
BSW	Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen	HmbSfTG	Hamburgisches Privatschulgesetz
BuT	Bildungs- und Teilhabepaket	HmbSG	Hamburgisches Schulgesetz
BV	Berufsvorbereitung	HwO	Handwerksordnung
BVJ-M	Berufsvorbereitungsjahr für Migrantinnen und Migranten	IfBQ	Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung
BWL	Betriebswirtschaftslehre	I-Klasse	Integrationsklasse
Destatis	Statistisches Bundesamt	IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
		IR-Klasse	Integrative Regelklasse
		ISCED	International Standard Classification of Education
		IVK	Internationale Vorbereitungsklasse

Jg.	Jahrgang/Jahrgangsstufe	PISA	Programme for International Student Assessment
KERMIT	Kompetenzen ermitteln	Procab	IT-Fachverfahren für Bewilligung, Abrechnung und Controlling von Kindertagesbetreuungs-Leistungen
KiBS	DJI-Kinderbetreuungsstudie		
Kita	Kindertageseinrichtung/ Kindertagesstätte	PTR	Pädagogisch-technisches Rahmenkonzept
Kl.	Klasse	QHB	Qualifizierungshandbuch Kindertagespflege
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland	ReBBZ	Regionales Bildungs- und Beratungszentrum
KS	Kompetenzstufe	RKI	Robert Koch Institut
KSP	Kapazitäts- und Strukturplanung	SBH	Schulbau Hamburg
Lernstand	Lernstandserhebung	SD	Standardabweichung
LI	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung	Sek.	Sekundarstufe
LMS	Lernmanagementsystem	SGB	Sozialgesetzbuch
LSE	Sonderpädagogische Förderschwerpunkte „Lernen“, „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“	siA	studienintegrierende Ausbildung
mdl.	mündlich	Sj.	Schuljahr
MigraPro	Statistik-Programm zur Bestimmung der Zahl der Personen mit Migrationshintergrund in Gebietskörperschaften	SO	Sonderschule
		SOPESS	Sozialpädiatrisches Entwicklungsscreening
Mrd.	Milliarden	STS	Stadtteilschule
MSA	Mittlerer Schulabschluss	Tsd.	Tausend
MW	Mittelwert	UN	United Nations
NaWi	Naturwissenschaften	VJ-M	Vorbereitungsjahr für Migrantinnen und Migranten
ÖÖP	Öffentlich-öffentliche Partnerschaft	vorl.	vorläufig
ÖPP	Öffentlich-private Partnerschaft	VSF	Vorschulische Sprachförderung
pHP	prozessorientierte Hamburger Potenzialanalyse	VSK	Vorschulklasse
		ZAF	Zentrum für Aus- und Fortbildung

Siedlungs- und Wasserflächen der Freien und Hansestadt Hamburg

- Bezirke
- Wasserflächen
- Siedlungsflächen
- unbewohnte Flächen*



* Unbewohnte oder sehr dünn besiedelte Flächen (v.a. Grünflächen, Friedhöfe, Wald, Flächen für Land-/Forstwirtschaft, Wasserflächen, gewerbliche Bauflächen sowie Bahn-/Autobahnflächen, Flughafen, etc.). Die Kartengrundlage wurde von der Behörde für Stadtentwicklung und Wohnen 2022 erstellt.