



BILDUNG IN FRANKFURT AM MAIN

BILDUNGSBERICHT 2012

IMPRESSUM

Herausgeber

Magistrat der Stadt Frankfurt am Main
Dezernat Bildung und Frauen
Stadtschulamt
Seehofstraße 41
60594 Frankfurt am Main
www.stadtschulamt.stadt-frankfurt.de

Autor:

Hans-Joachim Kinstler – Stadtschulamt

unter Mitarbeit von

Jutta Andes, Dr. Elard Apel, Annett Bargholz, Walter Faulhaber, Dr. Barbara Laue,
Rainer Lossa, Thomas Usleber, Beate Wörner – Stadtschulamt

Redaktion:

Martin Müller-Bialon, Rüdiger Niemann, Elke Voitl – Dezernat Bildung und Frauen

Gestaltung:

Christian Stoeckel, Frankfurt am Main

Realisierung:

Barbara Brehler-Wald – Stadtschulamt

Druck:

h.reuffurth gmbh

Auflage: 2000 Stück

Juni 2012

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Stadt Frankfurt am Main, Stadtschulamt
Der Magistrat und Autoren

INHALTSVERZEICHNIS

	Grußwort von Stadträtin Sarah Sorge	III
	Zentrale Aspekte im Überblick	V
1.	Einleitung	1
1.1.	Konzeption und Aufbau des Berichts	2
1.2.	Datenlage	3
2.	Rahmenbedingungen für Bildung	5
2.1.	Bevölkerungssituation und Entwicklung	5
2.2.	Soziale Ausdifferenzierung der Bevölkerung	9
2.3.	Wirtschaftliche Infrastruktur	14
3.	Frühkindliche Bildung und Betreuung und Übergang zur Grundschule	19
3.1.	Familiäre Sozialisation und Bildung	19
3.2.	Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege	21
3.3.	Übergang in die Schule	31
4.	Allgemeinbildende Schule	35
4.1.	Basisinformationen	36
4.2.	Schüler nach Schulformen und Migrationsstatus	47
4.3.	Sonderpädagogischer Förderbedarf	50
4.4.	Ganztagsangebote und Betreuung für Schulkinder	52
4.5.	Jugendhilfeangebote an Schulen	58
4.6.	Übergänge in die weiterführenden Schulen	60
4.7.	Schulabschlüsse an allgemeinbildenden Schulen	67
5.	Berufliche Bildung	69
5.1.	Übergänge in die berufliche Ausbildung	69
5.2.	Berufliche Schulen	70
5.3.	Lehrkräfte an den beruflichen Schulen	74
6.	Hochschulen	76
7.	Weiterbildung	80
7.1.	Akteure der Weiterbildung	80
8.	Non-formale und informelle Lernwelten	82
8.1.	Bibliotheken	82
	Verzeichnisse	84
	Verzeichnis der Tabellen	85
	Literatur und Dokumentenverzeichnis	86

Grußwort von Stadträtin Sarah Sorge



Sehr geehrte Damen und Herren,

mit dem Bildungsbericht 2012 wird Ihnen erstmals eine empirische Bestandsaufnahme vorgelegt, die das Frankfurter Bildungswesen umfangreich darstellt. Neben den Rahmenbedingungen wie Bevölkerungssituation, soziale Ausdifferenzierung und wirtschaftlicher Infrastruktur werden Daten zur frühkindlichen Bildung, Betreuung, Schulen, Jugendhilfeangeboten und Weiterbildung in den Blick genommen.

Die Bildungsweichen werden schon lange vor Schulbeginn gestellt – in den Kinderkrippen, im Kindergarten und natürlich im Elternhaus. Deshalb beginnt bei uns Bildung lange vor der Schule. Bildung von Anfang an, dieser Leitsatz ist für unsere Arbeit prägend.

Damit Bildungskarrieren keinen Bruch erleiden, ist für uns gerade die Fortführung und Weiterentwicklung der Förderungen nach der Kindergartenzeit sehr wichtig. Wir verstehen Schule dabei als Lebensraum und Lebensort der Kinder und Jugendlichen. In diese Richtung wollen wir sie weiterentwickeln. Aus diesem Grund hat Frankfurt seine Rolle in der Bildungs- und Schullandschaft immer weiter ausgelegt und über den gesetzlich vorgegebenen Rahmen hinaus durch die sogenannten pädagogischen Schulträgeraufgaben eine Vielzahl von Förderprogrammen entwickelt und realisiert. Bei all diesen Maßnahmen, die die Stadt selbst in die Schulen einbringt, geht es um ein Mehr an Teilhabemöglichkeiten, um mehr Chancengerechtigkeit und um die Förderung aller Kinder - insbesondere derjenigen Kinder, die auf Grund ihrer familiären Verhältnisse benachteiligt sind. Unser Ziel ist, die Korrelation von Herkunft und Bildungserfolg aufzubrechen und allen Kindern faire Bildungschancen zu bieten.

Dazu gehört ein weiteres zentrales Leitmotiv unserer Politik: Integration durch Bildung. In den Frankfurter Kindertagesstätten haben fast 60% der Kinder einen Migrationshintergrund. Dies setzt sich bei den Schulkindern fort. Damit wird eines ganz deutlich: Kinder mit Migrationshintergrund sind in unserer Stadt die Regel, sie sind keine Minderheit und keine Ausnahme. Alle unsere Bildungsprogramme nehmen die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler und der Kinder in den Blick. Diese Vielfalt gehört zu Frankfurt, sie ist unser Markenzeichen und wir sehen sie als Chance und Herausforderung – und nicht als Problem. Wir wollen alle Kinder fördern und bestmöglich (aus)bilden, denn alle Kinder sind uns wichtig und wertvoll, kein Kind darf zurückgelassen werden.

Frankfurt ist eine Stadt mit dem größten Geburtenzuwachs in Deutschland und mit einem deutlichen Bevölkerungswachstum. Die Stadt verfügt über eine kulturelle Vielfalt wie keine andere deutsche Großstadt. Darin liegen unendlich viele Chancen. Sie zu nutzen, empfinde ich als eine der wichtigsten bildungs-, integrations- und sozialpolitischen Aufgaben überhaupt. Was wir dazu brauchen, ist ein möglichst breiter gesellschaftlicher Konsens. Letztlich geht es darum, Kinder, Schülerinnen und Schüler sowie junge Erwachsene unabhängig von ihrer Herkunft nicht als Problem, sondern als Bereicherung und als wichtigste Zukunftsaufgabe zu begreifen. Dazu bietet der vorliegende Bildungsbericht 2012 eine gute Grundlage.

Sarah Sorge
Dezernentin für

Zentrale Aspekte im Überblick

Aufbau und Ziele des Berichts

In der Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags vom November 2007 wird als Leitbild des Engagements der Städte die kommunale Bildungslandschaft im Sinne eines vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung vorgestellt. Als Grundlage für regionale Steuerung und Qualitätssicherung sollte ein umfassendes Bildungsmonitoring als integriertes Berichtswesen von Bildungsverläufen vor Ort gemeinsam von Kommunen und Ländern entwickelt werden. Bildungsberichterstattung ist die kontinuierliche, datengestützte Information der Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen im Lebenslauf. Sie soll das Bildungsgeschehen transparent machen und eine abgesicherte Grundlage für Zieldiskussionen und politische Entscheidungen bieten. Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung sind somit auf eine kontinuierlich verfügbare und alle relevanten Aspekte des Bildungswesens und der Bildungsverläufe der Bevölkerung erfassenden Datenbasis angewiesen.

Der vorliegende Bericht stützt sich sowohl bei den Daten zu Kindertagesstätten als auch bei den Schuldaten auf die Statistik zum Schuljahr 2010/2011.

Rahmenbedingungen

- **Demografie:** Mit 688.091 Einwohnern (darunter 656.427 mit Hauptwohnung) Ende 2010 ist Frankfurt die fünftgrößte Stadt Deutschlands. Positive Wanderungsbewegungen und eine dynamische Geburtenentwicklung führen zu einer vergleichsweise günstigen demografischen Entwicklung. Bis 2020 wird die Zahl der Kinder und Jugendlichen deutlich steigen.
- **Soziale Lage:** Die Zahl der Ein-Personenhaushalte ist in den letzten Jahren angestiegen, die Zahl der Alleinerziehenden-Haushalte dagegen gesunken. Zugenommen hat auch die Zahl der Paar-Haushalte mit Kindern. Ein knappes Viertel (24 %) der Kinder bis 14 Jahre mit Hauptwohnung in Frankfurt am Main ist auf SGB II-Leistungen angewiesen. Jedes zweite Kind mit SGB II-Leistungen lebt in einem alleinerziehenden Haushalt. Ein Viertel der Frankfurter Einwohner hat eine ausländische Staatsangehörigkeit, weitere 13,5 % haben einen Migrationshinweis.
- **Wirtschaft:** Die wirtschaftliche Situation in Frankfurt ist gekennzeichnet durch ein überdurchschnittliches Pro-Kopf-Brutto-Inlandsprodukt dank hohem Pendlersaldo, einer hohen Erwerbstätigkeit der Bevölkerung überwiegend im Dienstleistungsbereich, einer Abnahme der Arbeitslosigkeit in den letzten Jahren und einer relativ geringen Jugendarbeitslosigkeitsquote von 8,5 %.

Frühkindliche Bildung und Kinderbetreuung

- Durch die große Vielfalt der pädagogischen Konzeptionen und die unterschiedlichen Profile der Träger (z.B. städtische Kitas, Kirchen, Vereine oder Elterninitiativen) können Eltern

prinzipiell eine ihren Vorstellungen entsprechende Einrichtung auswählen. 652 Einrichtungen sorgten im Jahr 2010 (Stichtag 1. November) für eine verlässliche Betreuung und leisten damit einen entscheidenden Beitrag für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

- Die Platzzahl ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Im Vergleich zum Jahr 2003 standen im Jahr 2010 für unter 3-Jährige knapp 5.500 Plätze (einschl. Plätze in Tagespflege) zur Verfügung, das entspricht einem Zuwachs von über 3.150 Plätzen oder rd. 175 %. Damit ist der Versorgungsgrad auf 27 % angestiegen.
- Für Kinder im Kindergartenalter betrug der Zuwachs im gleichen Zeitraum mehr als 2.700 Plätze, der Versorgungsgrad liegt damit bei 93 %. Für diese Gruppe stehen mit Abstand die meisten Angebote Verfügung, Im Jahr 2010 lag die Platzzahl bei 20.623.
- Insgesamt hat sich das Platzangebot für Kleinkinder seit 2003 um 30 % erhöht.
- Die Einschulungsuntersuchung liefert an der Schwelle von Kindertagesbetreuung zu Schule einen nahezu vollständigen Blick auf verschiedene Kompetenzen (fast) aller Kinder vor Besuch der Grundschule. Für jedes untersuchte Kind wird eine Empfehlung bezüglich der Schulfähigkeit abgegeben. Eine besondere Schulempfehlung (wie z.B. Rückstellung in Kindergarten oder Vorklasse, Empfehlung sonderpädagogische Förderung) erhielten im Jahr 2010 8,6 % der 5.574 Kinder. Gegenüber den Vorjahren ist ein Rückgang der besonderen Schulempfehlungen festzustellen.

Allgemeinbildende Schulen

- Im Primarbereich wird die Jahrgangsbreite mittelfristig von 5.000 auf über 6.000 Kinder steigen. In der Sekundarstufe I bedarf es ab 2016 zusätzlicher Kapazitäten, insbesondere im Gymnasialbereich. Auch in der Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen ist ein Wachstum der Schülerzahlen zu erwarten.
- In Frankfurt a. M. besteht in der Schullandschaft eine große Vielfalt. Im Schuljahr 2010/2011 gab es 137 allgemeinbildende Schulen in Trägerschaft der Stadt Frankfurt: Dabei ist die komplette Bandbreite der Schultypen vertreten: Grundschulen, integrierte Gesamtschulen, kooperative Gesamtschulen, Hauptschulen, Realschulen, verschiedene Formen verbundener Schulen (Grund- und Hauptschule, Grund- Haupt- und Realschule, Haupt- und Realschule), Gymnasien, Förderschulen und Schulen für Erwachsene. Hinzu kommen 20 Schulen in privater Trägerschaft.
- Im Schuljahr 2010/2011 wurden insgesamt 61.329 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Durch die steigende Nachfrage nach höheren Bildungsabschlüssen haben sich die Schulwahlentscheidungen verändert. Immer weniger Kinder besuchen nach der Grundschule eine Hauptschule, während die Zuwächse an den Gymnasien unmittelbar nach der Grundschule ansteigen.
- Ein weiterer Trend zeichnet sich bei der Nachfrage nach einer ganztägigen Betreuungsstruktur ab. So steigen die Versorgungsquoten für Schulkinder im Ganztagsschulbereich stark an, im Hortbereich gibt es eine Stagnation auf hohem Niveau. Im Schuljahr 2010/2011 konnten insgesamt 53 % der Kinder und Jugendlichen in einer Ganztagesstruktur oder im Hort gefördert werden.
- Hinsichtlich der Grundschulübergangsquoten gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulbezirken. Der Anteil der Kinder, die nach der Grundschule ein Gymnasium besuchen, liegt in Schulbezirken mit hoher sozialer Problemlage niedriger als in Schulbezirken mit geringer sozialer Problemlage. Zugleich zeigen sich beachtenswerte Unterschiede in der Schulbesuchswahl zwischen ausländischen und deutschen Schülern. Während über die Hälfte der deutschen Schüler auf das Gymnasium wechselt, trifft dies unter den ausländischen Schülern nur auf ein gutes Drittel zu. Geschlechtsspezifische Auswertungen zeigen, dass Mädchen häufiger auf ein Gymnasium und Jungen häufiger auf die Förderstufe oder die Hauptschule wechseln.
- Wechsel zwischen den Schulformen in der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen werden nur von wenigen Schülern (290 im Schuljahr 2010/2011)

vollzogen. Abstiege kommen erheblich häufiger vor (90 %) als Aufstiege (10 %). Die meisten Wechsel sind Abstiege von der Realschule zur Hauptschule (rd. 44 % der Wechsel). Der umgekehrte Fall trifft nur auf gut 6 % der Wechsel zu. Mobilitätsbewegungen vom Gymnasium zur Realschule sind mit über einem Drittel der Schulformwechsel die zweithäufigste Variante. Schulformwechsel von der Realschule auf das Gymnasium bilden eine Ausnahme. So zeigen sich das Gymnasium und die Realschule als die Schulformen, welche im Verlauf des Bildungsgangs zusehends Schüler an andere Schulformen abgeben. Die Haltekraft der integrierten Gesamtschulen ist deutlich höher ausgeprägt. Nach Abschluss der Sekundarstufe I gehen rd. 83 % der Gymnasialschülerinnen und -schüler, 31 % der IGS-Absoventinnen und Absolventen, 17 % der Abgänger/innen aus Realschulen und 3,1 % Absolventinnen und Absolventen einer Hauptschule in die gymnasiale Oberstufe einer allgemeinbildenden Schule über.

- Die Wiederholerquote (3,1 % im Schuljahr 2010/2011) weist in Frankfurt a. M. eine sinkende Tendenz auf. Am häufigsten treten Klassenwiederholungen an den Realschulen und den Hauptschulen auf (je 7,5 %), mit Abstand gefolgt von den Gymnasien (3,6 %). In den Grundschulen liegen die Klassenwiederholungen bei unter 1,6 %. Klassenwiederholungen treten je nach Schulform gehäuft in spezifischen Klassenstufen auf.
- Im Schuljahr 2010/2011 erwarben fast 40 % der Absolventen den mittleren Abschluss, der damit die häufigste Abschlussart ist. Den Hauptschulabschluss erreichten gut 18 %, während über 34 % das Abitur bestanden. Knapp 8 % der Schülerinnen und Schüler verlassen die allgemeinbildenden Schulen ohne einen Hauptschulabschluss. Bei Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit zeigen sich gravierende Unterschiede. Auch für diese ist der mittlere Abschluss die häufigste Abschlussart (rd. 58 %), allerdings schließt gut jede/r Dritte mit einem Hauptschulabschluss ab und nur jede/r fünfte mit dem Abitur. Der Anteil derjenigen ohne Hauptschulabschluss ist mehr als doppelt so hoch (17 %) wie bei allen Absolventen.

Berufliche Bildung

- An den 16 beruflichen Schulen der Stadt Frankfurt a.M. sowie an den 4 staatlich anerkannten beruflichen Ersatzschulen in nichtstädtischer Trägerschaft werden im Schuljahr 2010/2011 insgesamt 28.679 Schülerinnen und Schüler beschult. Die Bildungsbeteiligung an beruflichen Bildungsgängen in Frankfurt a.M. verlief in den letzten Schuljahren ohne größere Schwankungen. Die Zahl der beschulten Schülerinnen und Schüler lag in einer Bandbreite zwischen 28.489 (Schuljahr 2005/2006) und 29.323 (Schuljahr 2008/2009).
- Das Berufsbildungssystem klassifiziert nach Sektoren, in denen sich Jugendliche und junge Erwachsene nach Beendigung der allgemeinbildenden Schulzeit beruflich qualifizieren. Es sind dies:
 - Duales System: Betriebliche Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf mit Besuch der Berufsschule (nach Bundesbildungsgesetz/Handwerksordnung)
 - Schulberufssystem: Vollzeit Schulische Berufsausbildung an einer Berufsfachschule
 - Übergangssystem: Bildungsgänge für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis an einer Berufsschule oder Berufsfachschule zur Vorbereitung einer Berufsausbildung
- Im Schuljahr 2010/2011 absolvierten 73,2 % der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Berufs-Qualifizierung eine Duale Berufsausbildung, 8,3 % nahmen an einer vollzeitschulischen Berufsausbildung teil (überwiegend für „Assistenten“-Berufe) und 10,9 % besuchten Bildungsgänge/Maßnahmen im Rahmen des Übergangssystems. Weitere 11,2 % der Schülerinnen und Schüler in beruflichen Schulen befanden sich in Bildungsgängen zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und 3,4 % in beruflicher Fortbildung.

Hochschulen

- In der Stadt Frankfurt a. M. gab es acht Hochschulen mit 52.088 Studierenden im Wintersemester 2010/2011. Fast drei Viertel der Studierenden waren an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität eingeschrieben. Zwischen 2005 und 2010 ist ein Anstieg der Studierendenzahl um mehr als 6.700 zu beobachten. Mit fast einem Drittel der Studierenden (32,5 %) dominieren die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.
- Aus Frankfurt a. M. (22 %) bzw. andernorts aus Hessen (42 %) stammt der überwiegende Teil der Studierenden. Aus dem restlichen Bundesgebiet kommen knapp 27 % und fast 10 % stammen aus dem Ausland. Frankfurt wird als Studienort von den Menschen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in der Stadt erworben haben, gut angenommen. Von ihnen entscheidet sich die Hälfte für ein Studium in der Stadt.
- Knapp 6.400 Studierende haben im Prüfungsjahr 2009 ihr Studium erfolgreich abgeschlossen. Mehr als ein Drittel davon in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Aussagen darüber, wie viele davon in der Region verblieben, können nicht getroffen werden.

Weiterbildung

- Der Weiterbildungsbereich ist in einer Großstadt wie Frankfurt a. M. mit einer Vielzahl von Trägern kaum vollständig zu überblicken. Die Anbieterstruktur ist heterogen und plural verfasst, freie und kirchliche Träger, Vereine und private Organisationen, Einrichtungen der Wirtschaft, Verbände und die Bundesagentur für Arbeit gehören dazu.
- Die Volkshochschule Frankfurt am Main (VHS) ist die größte Weiterbildungseinrichtung in Hessen. Im Jahr 2010 umfasste das gesamte Angebotsspektrum der VHS 5.160 Veranstaltungen, dazu gehören Kurse, Prüfungen, Vorträge, Studienfahrten und Bildungsberatungen. 59.696 Teilnehmerbelegungen waren zu verzeichnen. 22.128 Belegungen entfielen auf den Bereich Sprachen, darunter 11.200 auf das Angebot Deutsch als Fremdsprache. Ein Zeitvergleich über die Jahre 2005 bis 2010 zeigt, dass sowohl das Veranstaltungsangebot als auch die Nachfrage auf einem stabilen Niveau liegen.

Nonformale und informelle Bildung

- Non-formale und informelle Bildung nehmen eine besondere Stellung im Hinblick auf lebenslanges Lernen ein, da sie zum größten Teil frei zugänglich sind und eine Teilnahme auf freiwilliger Basis beruht.
- Frankfurt a. M. verfügt über verschiedene wissenschaftliche und öffentliche Bibliotheken mit unterschiedlichem Bildungsauftrag und daraus resultierend unterschiedlichen Zielgruppen. Die Frankfurter Stadtbücherei konnte im Jahr 2010 über eine halbe Million Besuche verzeichnen.

1. Einleitung

Die herausragende Bedeutung der Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen, für Chancengleichheit und soziale Integration sowie die Zukunft der Gesellschaft hat viele Staaten, Länder und Regionen veranlasst, systematisch zu beobachten und zu analysieren, wie sich das jeweilige Bildungssystem und seine Leistungsfähigkeit über einen längeren Zeitraum entwickeln.

Bildungsberichterstattung ist die kontinuierliche, datengestützte Information der Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen im Lebenslauf. Sie soll das Bildungsgeschehen transparent machen und eine abgesicherte Grundlage für Zieldiskussionen und politische Entscheidungen bieten. Damit ist die Berichterstattung ein wesentliches Element des Bildungsmonitorings.

Kern des Bildungsmonitorings und damit auch der Bildungsberichterstattung ist ein überschaubarer, systematischer, regelmäßig aktualisierbarer Satz von statistischen Kennziffern und Indikatoren, die jeweils für ein zentrales Merkmal von Bildungsprozessen bzw. einen zentralen Aspekt von Bildungsqualität stehen. Diese Kennziffern und Indikatoren werden aus amtlichen Daten und sozialwissenschaftlichen Erhebungen in Zeitreihe dargestellt.

Im Rahmen dieses Bildungsmonitorings (systematische Beobachtung des Bildungssystems, seiner Leistungen und Entwicklungen) wird auch regelmäßig über Ergebnisse berichtet. Soziale und ethnische Disparitäten, Geschlechtsdifferenzen und Differenzen zwischen Bildungsgängen, die denselben Bildungsabschluss vergeben, werden dargestellt, um die wesentlichen Informationen einer breiten Öffentlichkeit adressatengerecht zur Verfügung zu stellen. Kleinräumliche Unterschiede innerhalb einer Großstadt wie Frankfurt am Main können nur von einem lokalen Bildungsmonitoring sinnvoll beleuchtet und dann gegebenenfalls in Steuerungsmaßnahmen umgesetzt werden. Mit diesem Verständnis wird betont, dass sich die Ergebnisse des Bildungsberichts nicht unmittelbar in politische Handlungsempfehlungen oder gar konkrete systemische oder pädagogische Interventionen übersetzen lassen. Die Berichterstattung hat perspektivisch den Anspruch, gerade in der Zusammenschau ausgewählter Facetten des Bildungswesens auf die Stärken und Herausforderungen im Gesamtsystem hinzuweisen und diejenigen Gruppen und Teilbereiche hervorzuheben, bei denen sich besonderer Handlungsbedarf abzeichnet.

Dies konnte bei dem vorliegenden Bericht noch nicht vollständig eingelöst werden. Insbesondere die kleinräumige Auswertung und Darstellung der Daten wird zukünftig angestrebt.

Die Stärke der Kommune bei der Bildungssteuerung liegt gerade darin, dass sie die einzelnen Akteure auf dem Gebiet der Bildung zu abgestimmtem Verhalten veranlassen kann. Gerade die kommunale Verantwortung für Bildung wird in den letzten Jahren zunehmend als wesentlicher Erfolgsfaktor betrachtet.

Die Wohlstandsfragen der Zukunft sind nur mit Blick auf die Qualität des Kommunalen zu beantworten. Hier findet das Zusammenleben von Jung und Alt, von Alteingesessenen und Zugezogenen, von Familien und Singles, von Besserverdienenden und Niedriglöhnern statt. Strategien sozialen Ausgleichs und praktizierter Solidarität finden hier Anknüpfungspunkte. Zugleich treten hier die Prozesse und Konflikte hervor, die die Gesellschaft voranbringen können.

Für Frankfurt als Finanz-, Verwaltungs-, Dienstleistungs-, Technologie- und nicht zuletzt Bildungsstandort ist es von entscheidender Bedeutung, selbst ein leistungsfähiges und vielfältiges Bildungsangebot vorzuhalten und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch ein breites Angebot an Bildungs- und Betreuungsmaßnahmen sicherzustellen. Investitionen in den Bildungsbereich haben deshalb in der Kommunalpolitik eine hohe Priorität.

1.1 Konzeption und Aufbau des Berichts

Zentrales Ziel des Frankfurter Bildungsberichtes ist die umfassende Dokumentation der Beteiligung der Frankfurter Kinder- und Jugendlichen an formalen und non-formalen Bildungs- und Betreuungsangeboten. Wir wissen viel über institutionalisierte Bildungsverläufe: Schulrechtliche Vorgaben lassen sich leicht beschreiben, Daten zu den jährlichen Einschulungen, zu Klassenwiederholungen, Abschlüssen und Überweisungen an andere Schulformen und ähnliches lassen sich auswerten. Wie sich jedoch diese Randbedingungen zu individuellen Bildungsverläufen verdichten muss intensiver betrachtet werden. Da die allgemeine Schulstatistik keine Individualdaten liefert, sondern nur für jeweils einen Messzeitpunkt alle schulbezogenen Daten ausweist, lassen sich keine verlaufsbezogenen, individuellen biografische Profile erzeugen. Und auch zu weiteren Rahmenbedingungen wie den non-formalen Bildungsorten fehlt bisher das empirische Datenmaterial. Auch können mit diesem Bildungsbericht Ursache- und Wirkungszusammenhänge indikatorenbasiert nicht vollständig abgebildet werden. Ein Ausbau der Bildungsberichterstattung, der diese Themenfelder abdeckt, bleibt ein wünschenswertes Ziel.

In Anlehnung an den bundesweit erarbeiteten „Anwendungsleitfaden zum Kommunalen Bildungsmonitoring“ wird mit einer Auswahl an Indikatoren ein erster Überblick vorgelegt, der etliche Bereiche des Bildungswesens abbildet. Der Bildungsbericht stößt allerdings dort an seine Grenzen, wo statistische Daten nicht oder nur unzureichend vorliegen und eigene Datenerhebungen und -auswertungen notwendig wären.

In Kapitel 2 werden die wichtigsten Rahmenbedingungen für Bildung in Frankfurt a. M. vorgestellt.

Kapitel 3 widmet sich dem Bereich der frühkindlichen Bildung und dem Übergang in die Schule. In Kapitel 4 werden die allgemeinbildenden Schulen sowie Angebote für Kinder und Jugendliche im Schulalter thematisiert. Die Auswahl der Indikatoren konzentriert sich auf die (quantitative) Darstellung der Bildungsangebote für die jeweiligen Bildungsstufen. Die Abschluss- und Übergangsquoten geben einen ersten Überblick über den Bildungserfolg der Bildungsteilnehmergruppen.

Die berufliche Bildung ist Thema in Kapitel 5. Vorgestellt werden die Teilnehmerzahlen an den beruflichen Bildungsgängen und Abschlüsse an den beruflichen Schulen. Kapitel 6 ist den Hochschulen in Frankfurt am Main gewidmet. Inhalt von Kapitel 7 ist die Weiterbildung. Dargestellt wird insbesondere das Angebot und die Teilnehmerzahlen der Veranstaltungen der Volkshochschule Frankfurt a. M. Exemplarisch werden Angebote der non-formalen und informellen Lernwelten in Kapitel 8 behandelt.

1.2 Datenlage

Im Mittelpunkt der Bildungsberichterstattung steht die problemorientierte Darstellung von Indikatoren. Diese beruhen in der Regel auf statistischen Daten und müssen dabei drei Kriterien genügen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006):

- Sie müssen empirisch belastbare Informationen über einen relevanten Ausschnitt des Bildungswesens beinhalten;
- sie müssen sich auf fortschreibbare Datensätze stützen;
- sie müssen bundesweit und länderspezifisch vergleichende Aussagen zulassen.

Bildungsberichterstattung ist somit auf eine kontinuierlich verfügbare und alle relevanten Aspekte des Bildungswesens und der Bildungsverläufe der Bevölkerung erfassenden Datenbasis angewiesen (Avenarius et al. 2003). Dieser Anspruch an die Qualität und Aussagekraft des Datenmaterials ist gegenwärtig noch begrenzt. Eine Verbesserung der Datenbasis ist daher notwendig, um Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsbereichen gezielter verfolgen zu können. So wäre es erforderlich, die erworbenen Kompetenzen an mehreren Schnittstellen der Bildungsbiographie zu erfassen. Zudem müssten die Indikatoren u.a. je für sich nach sozioökonomischem Hintergrund, Migrationsstatus und Region ausweisbar sein (Avenarius et al. 2003; BMBF 2003). Für den vorliegenden Bericht können für viele Themen Aussagen über Kinder mit ausländischer Staatsbürgerschaft getroffen werden. Eine Analyse nach Migrationshintergrund würde darüber hinaus nicht nur Kinder mit ausländischer Staatsbürgerschaft berücksichtigen, sondern ebenso Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion sowie Kinder eingebürgerter Migranten. Zwar ist es nicht unproblematisch, Personen, die per Staatsbürgerschaft als Deutsche gelten, über das Kriterium „Migrationshintergrund“ wieder von den „eigentlichen“ Deutschen zu unterscheiden. Schließlich werden sie damit trotz deutschem Pass als „die anderen“ etikettiert. Integrationspolitisch bewegt man sich damit auf einem schmalen Pfad zwischen der Notwendigkeit der Markierung (um passgenaue Konzepte zur Unterstützung dieser Zielgruppe zu entwerfen) und möglicher Diskriminierungseffekte.

Nach wie vor sind jedoch die Unterschiede, die zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt werden können, bildungspolitisch bedeutend. Das Ziel, „gleiche Bildung für alle“ gilt es noch zu erreichen. Mit Hilfe eines Bildungsmonitorings, das durchgehend mit der Unterscheidung „Migrationshintergrund“ operiert, lässt sich künftig besser darstellen, welche Erfolge oder Misserfolge erzielt werden.

Insofern ist für die zukünftige Bildungsberichterstattung eine mit der Integrationsberichterstattung abgestimmte Erfassung von Personen mit Migrationshintergrund vorgesehen.

Für einen einheitlichen Satz schulstatistischer Daten und die Sicherung der Anschlussfähigkeit an die internationale Bildungsstatistik haben die Länder bereits grundlegende Beschlüsse gefasst. So haben die Länder am 22.09.2005 vereinbart, längerfristig ihre Daten entsprechend den im Kerndatensatz vereinbarten Merkmalsausprägungen zur Verfügung zu stellen. Zumindest Daten der öffentlichen Schulen sollten ab dem Schuljahr 2008/2009 von allen Ländern vorliegen. Mit der Teilnahme an internationalen Vergleichsuntersuchungen und der Sicherstellung der zentralen länderübergreifenden Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards können auch längerfristig verlässliche Informationen zu den erworbenen Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden. In diesem Zusammenhang haben einige Länder darauf hingewiesen, dass wegen der damit verbundenen finanziellen Belastungen und mit Blick auf notwendige Vorkehrungen in den Haushalten, die betreffenden Daten erst zu einem späteren Zeitpunkt zur Verfügung gestellt werden können. Dies hat dann auch entsprechende Auswirkungen auf die Bildungsberichterstattung. In Hessen werden die Daten in der landesweit eingesetzten Schulverwaltungssoftware LUSD (Lehrer- und Schüler-Datenbank Hessen) erfasst. Die personenbezogenen Schülerindividualdatensätze werden von der jeweiligen Schule angelegt und gepflegt. Die pseudonymisierten Daten der Schülerinnen und Schüler werden

durch Datenabzug an das KDW (Kultus-Data-Warehouse) elektronisch übermittelt. Derzeit haben die Schulträger nur sehr eingeschränkt Zugriff auf Berichte und Reports aus der LUSD. Infolge technischer Probleme liegen die Daten der Schuljahre 2007/2008 und 2008/2009 nicht in optimaler Qualität vor. Seit dem Schuljahr 2009/2010 werden die an die Schulträger übermittelten Daten im Vergleich zu den Vorjahren um zusätzliche Merkmale der Schülerinnen und Schüler erweitert. Infolgedessen kann aus datenschutzrechtlichen Gründen eine Übermittlung nur noch an kommunale Statistikstellen erfolgen.

Der Frankfurter Bildungsbericht stützt sich vor allem auf folgende Datenquellen:

- Daten des Hessischen Statistischen Landesamtes
- Bevölkerungsstatistik der Stadt Frankfurt a. M.
- Schulstatistik des Landes Hessen (LUSD)
- Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit

Sowohl bei den Daten zu Kindertagesstätten als auch bei den Schuldaten basieren die Darstellungen auf der Statistik zum Schuljahr 2010/2011.

1.2.1 Sozialindex

Die Zusammensetzung der Schülerschaft bzw. das soziale Umfeld einer Schule beeinflussen in erheblichem Maße die Prozess- und Ergebnisqualität schulischer Arbeit. Auch aktuelle Forschungsbefunde zeigen, dass Unterschiede zwischen Schulen zu einem erheblichen Teil auf die Schülerzusammensetzung einer Schule zurückzuführen sind. Sowohl die erste als auch die zweite PISA-Studie haben eindrucksvoll belegt, dass sich die soziale Herkunft in keinem anderen Industrieland der Welt in einem so erheblichen Ausmaß auf den Bildungserfolg auswirkt wie in Deutschland. Als zentrale Größen haben sich dabei kognitive Grundfähigkeiten (Intelligenz), die Sozialschicht, das Bildungsniveau (höchster Bildungsabschluss der Eltern) und der Anregungsgehalt im Elternhaus, die Erwerbstätigkeit sowie der Migrationsstatus in der Familie herausgestellt. Dabei ist zu beachten, dass sich im Migrationsstatus in erster Linie der Sozialstatus von Familien ausdrückt; d. h. viele Familien mit Migrationshintergrund gehören niedrigen Sozialschichten an. Der soziale Hintergrund (das sozioökonomische und soziokulturelle Umfeld) bestimmt folglich in erheblichem Maße die Bildungs- und Erziehungserträge einer Schule. Um diesen Determinanten Rechnung zu tragen, empfiehlt sich ein objektivierter schulbezogener Sozialindex.

Mit Hilfe schulbezogener Sozialindizes wird empirisch erhoben, über welche sozialen, ökonomischen und bildungsbezogenen Ressourcen die Familien der Kinder einer Schule verfügen und ob sie einen Migrationshintergrund haben.

Bereits in der Regierungserklärung im April 2008 wurde für Hessen ein Sozialindex angekündigt, „um pädagogische Anstrengungen und Ressourcen noch zielgerichteter einsetzen und an sozialen Brennpunkten besonders verstärken zu können“. Konkrete Zeiträume für die Einführung sind noch nicht benannt. Für zukünftige Frankfurter Bildungsberichte wäre der schulbezogene Sozialindex eine gewinnbringende Erweiterung.

2. Rahmenbedingungen für Bildung

2.1 Bevölkerungssituation und Entwicklung

Die demographische Entwicklung ist ein entscheidender Parameter zur Bestimmung des Bedarfs an Bildungsleistungen. Sie ist für das Angebot an Bildungseinrichtungen oder auch für den Personalbedarf im Bildungswesen ein wichtiger Bezugspunkt. Beispielsweise ist für die schulische Infrastruktur die Zahl der Einwohnerinnen und Einwohner im Alter von 5 bis unter 15 Jahren ausschlaggebend. Des Weiteren gibt die Einwohnerinnen- und Einwohnerzahl im Alter von 15 bis unter 25 Jahren das Bildungs- bzw. Ausbildungspotential einer Region wieder.

Anhand der Einteilung der Gesamtbevölkerung in Altersgruppen lassen sich Anteile an der Gesamteinwohnerzahl berechnen und als Ergebnis lässt sich die Altersstruktur der Region bestimmen. Ein hoher Anteil von unter 18-Jährigen an der Gesamtbevölkerung ist ein Anhaltspunkt für die Zukunftsfähigkeit der Region, wogegen ein hoher Anteil von über 50-Jährigen auf eine Überalterung der Region hinweist. Abbildung 1 zeigt eine Reihe von wichtigen Entwicklungen der Bevölkerungssituation: Die Altersgruppen der 0- bis faktisch 20-Jährigen sind sowohl bei weiblichen wie männlichen Personen nur noch halb so groß wie jene der heute 25- bis 30-Jährigen, wachsen aber seit elf Jahren wieder an. Die heute 30- bis 50-Jährigen sind die mit Abstand zahlenmäßig größten Altersgruppen in Frankfurt a. M. Betrachtet man die Relationen zwischen den 0- bis 20-Jährigen und den 40- bis 60-Jährigen, dann fällt auf, dass die letztgenannte Gruppe zahlenmäßig in jedem Jahrgang fast doppelt so groß ist. D.h., dass in 10 bis 20 Jahren voraussichtlich deutlich weniger Erwerbspersonen deutlich mehr Nicht-Erwerbspersonen (Altersrentner) gegenüber stehen.

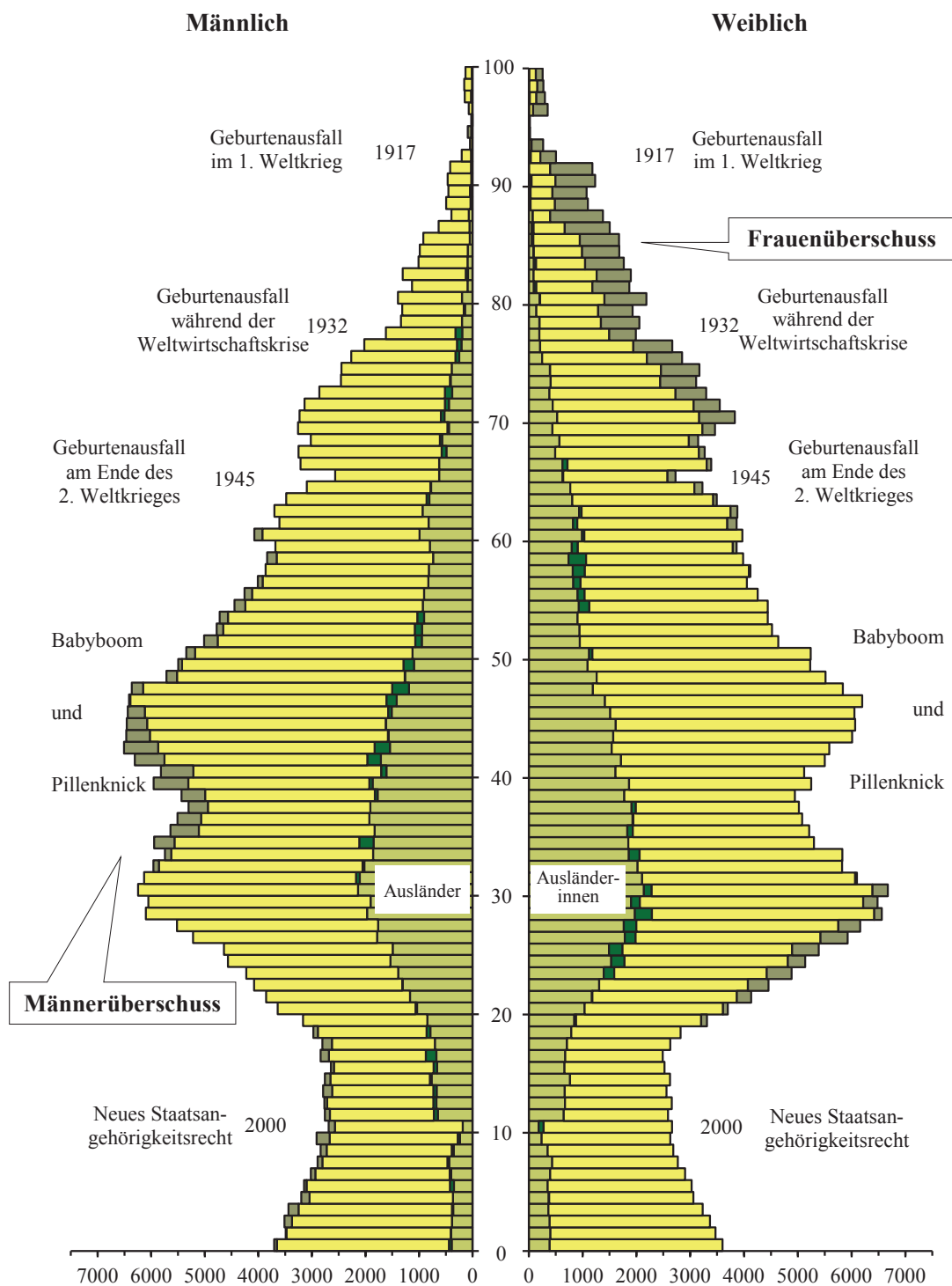
Sind derzeit Einwohnerinnen überrepräsentiert (50,9 %), etwa bei den Altersgruppen der 20-Jährigen bis 30-Jährigen und der 60-Jährigen aufwärts, so zeigt sich bei den Einwohnerzahlen unter 20 Jahren ein leichter Überhang der männlichen Personen. Hinsichtlich der Einwohner mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit liegen sowohl für weibliche wie für männliche Personen die Spitzenwerte in den Altersgruppen der 20- bis 40-Jährigen.

Das Durchschnittsalter ist von 41,71 Jahre im Jahr 2000 auf 41,42 Jahre im Jahr 2010 gesunken.

Die Entwicklung des Jugend- und des Altenquotienten in Frankfurt a. M. zeigt Abbildung 2. Der Jugendquotient stellt dar, wie viele unter 20-Jährige auf einhundert 20- bis unter 65-Jährige kommen. Der Altenquotient ergibt sich daraus, wie viele Personen, die 65 Jahre und älter sind, auf einhundert 20- bis unter 64-Jährige entfallen. Addiert man die beiden Werte, erhält man den Gesamtquotienten. Da die meisten Erwerbstätigen in der Gruppe der 20- bis unter 65-Jährigen zu finden sind und die sozialen Sicherungssysteme zu großen Teilen über die Sozialversicherungsabgaben und Steuern der Erwerbstätigen finanziert werden, gibt der Gesamtquotient indirekt Auskunft über die Versorgungsaufgaben der mittleren Generation.

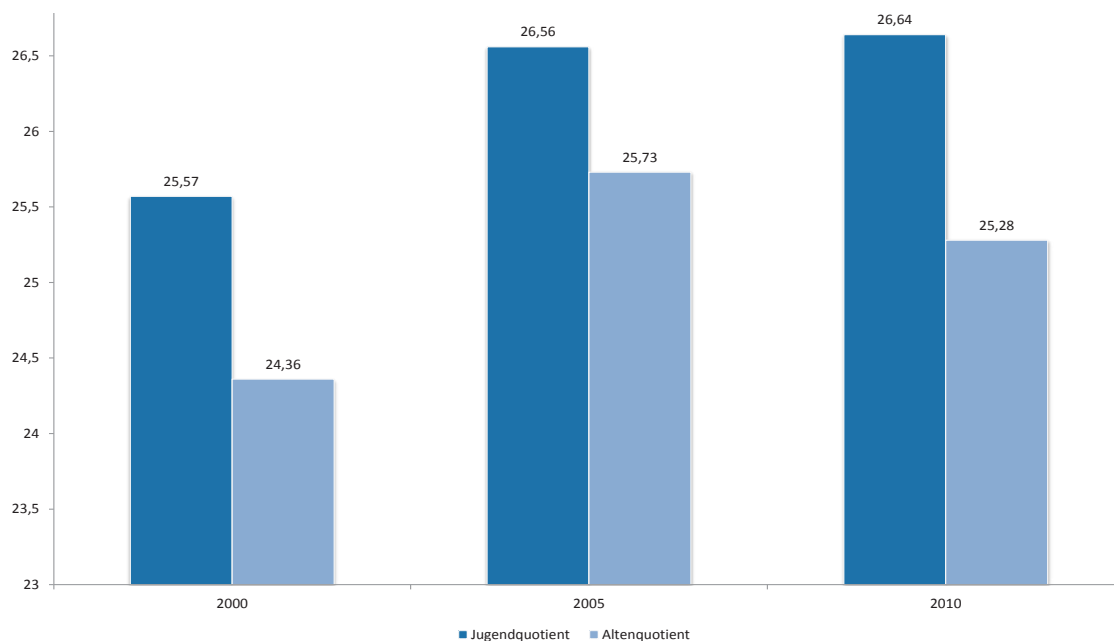
Im Jahr 2000 entfielen auf einhundert 20- bis unter 64-Jährige 25,57 Personen, die jünger als 20 waren und 24,36 Personen, die 60 Jahre und älter waren. Die Summe aus dem Jugend- (25,57) und dem Altenquotienten (24,36) ergibt einen Gesamtquotienten von 49,93. Bis 2010 hat sich dieser geringfügig auf 51,92 erhöht. Kurzfristig sorgt die Erhöhung des Jugendquotienten dafür, dass die mittlere – erwerbstätige – Generation mehr Ausgaben für den Bildungsbereich bereitstellen muss. Langfristig ist mit einer starken Erhöhung des Altenquotienten zu rechnen.

Abb. 1: Altersaufbau der Bevölkerung in Frankfurt am Main am 31.12.2010



Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2011

Abb. 2: Jugendquotient und Altenquotient* der Einwohnerinnen und Einwohner mit Hauptwohnung in Frankfurt am Main in den Jahren 2000, 2005 und 2010



*Jugend- bzw. Altenquotient: Einwohner/innen unter 20 bzw. ab 65 Jahre in Prozent der 20 bis unter 65-Jährigen.
Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2011

Bereits in den vergangenen Jahren ist Frankfurt im Vergleich zu anderen deutschen Großstädten stark überdurchschnittlich gewachsen. Die Stadt belegt in der Wachstumsstatistik (Tabelle 1) nach München, Dresden und Leipzig den vierten Platz und gehört damit zu den prosperierenden deutschen Städten.

Tabelle 1: Bevölkerungsfortschreibung der größten deutschen Städte

Stand jeweils 31.12.	2005	2007	2009	Veränderung '05-'09 in %
Berlin	3.395.189	3.416.255	3.442.675	1,40
Hamburg	1.743.627	1.770.629	1.774.224	1,76
München	1.259.677	1.311.573	1.330.440	5,62
Köln	983.347	995.397	998.105	1,50
Frankfurt/Main	651.899	659.021	671.927	3,07
Stuttgart	592.569	597.176	601.646	1,53
Düsseldorf	574.514	581.122	586.217	2,04
Dortmund	588.168	586.909	581.308	-1,17
Essen	585.430	582.140	576.259	-1,57
Bremen	546.852	547.769	547.685	0,15
Hannover**	515.820	516.719	519.718	0,76
Leipzig	502.651	510.512	518.862	3,23
Dresden	495.181	507.513	517.052	4,42
Nürnberg	499.237	503.110	503.673	0,89
14 Städte gesamt	12.934.161	13.085.845	13.169.791	1,82
Deutschland***	82.438.000	82.218.000	81.802.000	-0,77

** durchschnittliche Jahreszahlen, *** gerundete Werte

Quelle: Bevölkerungsfortschreibung der Statistischen Landesämter

Erklärt werden kann dieses Wachstum zum einen sicherlich durch die großen Neubaugruppen Riedberg, Frankfurter Bogen und Europaviertel sowie zahlreicher kleinerer Neu-

baugelände, deren Bezug in den letzten Jahren begonnen hat. Zum anderen kann die herausragende Bedeutung Frankfurts als Finanz- und Wirtschaftsstandort mit sehr großem Arbeitsplatzangebot in Deutschland in Verbindung mit dem beschleunigten Wirtschaftswachstum der Jahre 2006 bis 2008 als weiterer Grund angeführt werden. Stadtbau- und -renovierungsmaßnahmen haben das Stadtbild in den letzten Jahren weiter aufgewertet (z.B. durch das Programm „Schöneres Frankfurt“), so dass Frankfurt für Zuziehende attraktiver geworden ist. Dies belegen auch die Frankfurter Wanderungsbefragungen, in denen 71 % der im Jahr 2008 neu Zugezogenen der Aussage „lebe gerne in Frankfurt“ zustimmten (im Jahr 2000 waren es nur 51 %). Die bevölkerungsreichsten Stadtteile sind Sachsenhausen, Nordend, Bockenheim, Bornheim, Ostend, Gallus und das Westend.

Der Bevölkerungszuwachs der letzten Jahre ist sowohl auf einen Geburtenüberschuss, als auch auf eine positive Wanderungsbilanz (ausgenommen gegenüber dem direkten Umland) zurückzuführen. Auch im Jahr 2010 lag die Zahl der Zuzüge (56.394) weiter deutlich über der Zahl der Wegzüge (49.380). Seit dem Jahr 2004 weist die natürliche Bevölkerung Geburtenüberschüsse auf. Der Geburtenüberschuss betrug im Jahr 2010 1.606 Personen, während noch im Jahr 1999 ein Sterbeüberschuss von 175 Personen bestand. In einer Studie des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung ist Frankfurt noch vor München im Vergleichszeitraum (1990 bis 2009) die Stadt mit dem größten Geburtenzuwachs in Deutschland¹. Die höchsten Geburtenzahlen wiesen die Stadtteile Nordend, Sachsenhausen, Bockenheim, Westend und Gallus auf.

2.1.1 Bevölkerungsprognose bis 2030

Die zukünftige Entwicklung der relevanten Altersgruppen für Betreuung und allgemeinbildende Schulen zeigt Tabelle 2. Verwendet werden nicht die Daten der wohnberechtigten Bevölkerung – die bis 2020 auf 725.000 Personen steigen soll – sondern die der Einwohner mit Hauptwohnung in Frankfurt a. M. In der Tabelle 2 werden die Zahlen nach Altersgruppen aggregiert ausgewiesen. Gegenüber dem Jahresende 2009 wird bis zum Jahr 2020 in der Altersgruppe der 6 bis 9-Jährigen, die ungefähr der Primarstufe entspricht, mit einem Zuwachs von über 15 Prozent gerechnet, eine nominale Steigerung um 3.418 Kinder. In den Altersgruppen der Sekundarstufen beträgt der Zuwachs jeweils sogar über 18 Prozent, nominal wächst die Gruppe der 10 bis 17-Jährigen um 7.530 Kinder und Jugendliche.

Die inzwischen vorliegenden Bevölkerungsdaten zum Jahresende 2010 zeigen, dass die Einwohnerentwicklung fast punktgenau den Ergebnissen der Bevölkerungsprognose entspricht (656.427 statt vorausberechneter 656.920 Einwohner/innen mit Hauptwohnung). Bei den unter 18-Jährigen liegt die Zahl bei 103.976 Personen, prognostiziert waren 103.934.

¹ Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung 2011

Tabelle 2: Bevölkerungsprognose für Frankfurt am Main bis zum Jahr 2030

Stand/ Prognose	Bevölkerung mit Haupt- wohnung	Altersgruppe 0–5 Jahre	Altersgruppe 6–9 Jahre	Altersgruppe 10–14 Jahre	Altersgruppe 15–17 Jahre
31.12.2009	648.451	38.956	22.070	26.004	15.157
2010	656.920	39.390	22.733	26.553	15.258
2012	671.896	40.381	23.957	27.373	15.758
2015	683.884	41.048	25.035	28.916	16.612
2020	691.626	40.836	25.488	30.760	17.931
Veränderung 2009 – 2020	6,66 %	4,83 %	15,49 %	18,29 %	18,30 %
2025	690.198	39.466	25.172	31.037	18.386
2030	690.576	38.623	24.459	30.637	18.635
Veränderung 2020 – 2030	-0,15 %	-5,42 %	-4,04 %	-0,40 %	1,35 %

Quelle: Bürgeramt Statistik und Wahlen, Statistik aktuell Nr. 26/2010

2.2 Soziale Ausdifferenzierung der Bevölkerung

Frankfurt a. M. wird geprägt durch seine internationale Vielfalt, aber auch durch eine hohe Fluktuation, die über die typische Realität einer Großstadt mit zahlreichen Einpendlern hinausgeht: Rund die Hälfte der Einwohnerinnen und Einwohner, ungeachtet ihrer Herkunft, lebt in Frankfurt seit weniger als 15 Jahren. In anderer Hinsicht ist Frankfurt trotz seiner vergleichsweise mittleren Größe eine typische Metropole: Die Stadtgesellschaft hat sich insgesamt ausdifferenziert, im Alltag begegnen wir vielen Gruppen und Milieus. Diese Pluralisierung der Lebensstile, mit der eine Veränderung der Lebensformen und Familienstrukturen einhergeht, ist eine seit Jahrzehnten fortschreitende Entwicklung.

2.2.1 Familien und Lebensformen

Der Wandel der Familien- und Lebensformen beeinflusst die Bedürfnisse und Ansprüche von Eltern an Umfang und Art der Betreuung der Kinder in den verschiedenen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Damit verändern sich auch die Arbeitsteilung und das Zusammenwirken von Institutionen und Familien. Gleichzeitig sind die Familien selbst eigenständige Bildungsorte, in denen wesentliche Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse ablaufen.

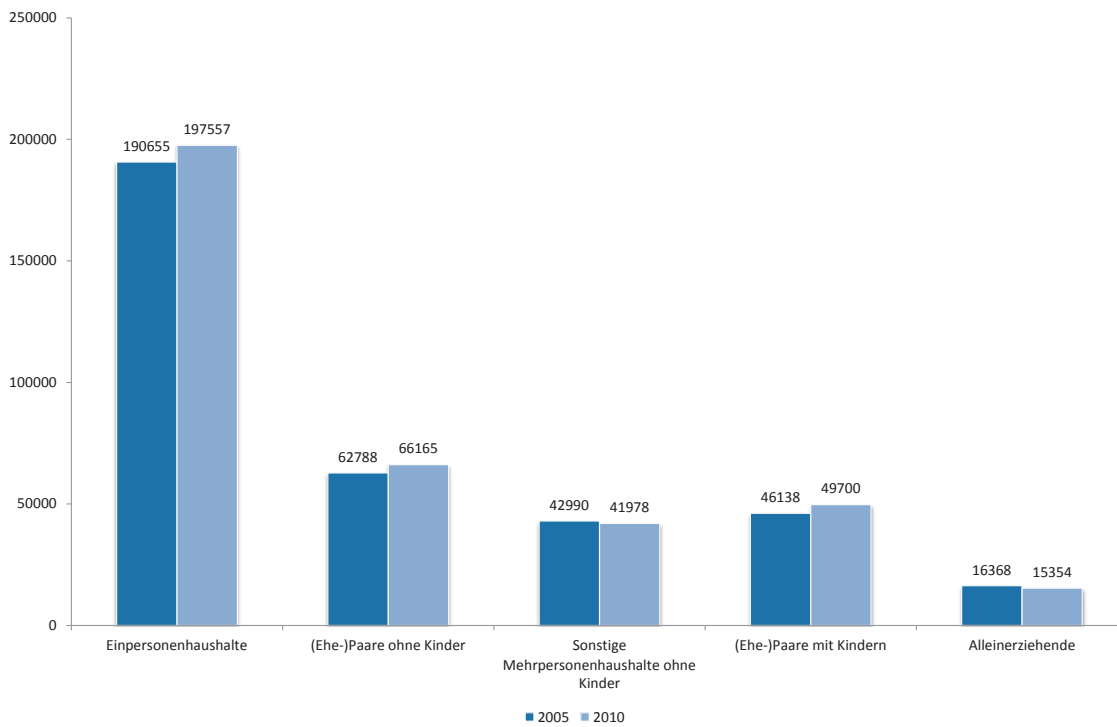
2010 gab es in Frankfurt a. M. 370.754 private Haushalte. Die am häufigsten anzutreffende Haushaltsform stellen die Einpersonenhaushalte (53,3 %) dar, während Haushalte mit fünf und mehr Personen nur noch 3,5 % aller Haushaltsformen ausmachen und somit kaum mehr eine Rolle spielen. Die Tendenz zu sehr kleinen Haushaltsgrößen ist besonders in den Ballungszentren Deutschlands stark ausgeprägt.

Die Haushaltsgrößen spielen in vielerlei Hinsicht eine Rolle: Sie bestimmen zum einen die Wohnungsnachfrage und somit auch die Mietpreise. Sie haben aber auch zahlreiche soziale Implikationen: In so genannten Singlehaushalten fällt die Unterstützung durch andere Haushaltsmitglieder weg. Hier ist besonders an ältere Menschen mit Einschränkungen zu denken. Auch besteht, längst nicht nur bei Älteren, die Gefahr von sozialer Anomie und Vereinsamung.

Kinder leben in 16,3 % der Frankfurter Haushalte, dabei ist die die 1-Kind-Familie die häufigste Familienform, d.h. ein großer Teil der Frankfurter Kinder wächst nicht mit Geschwistern auf.

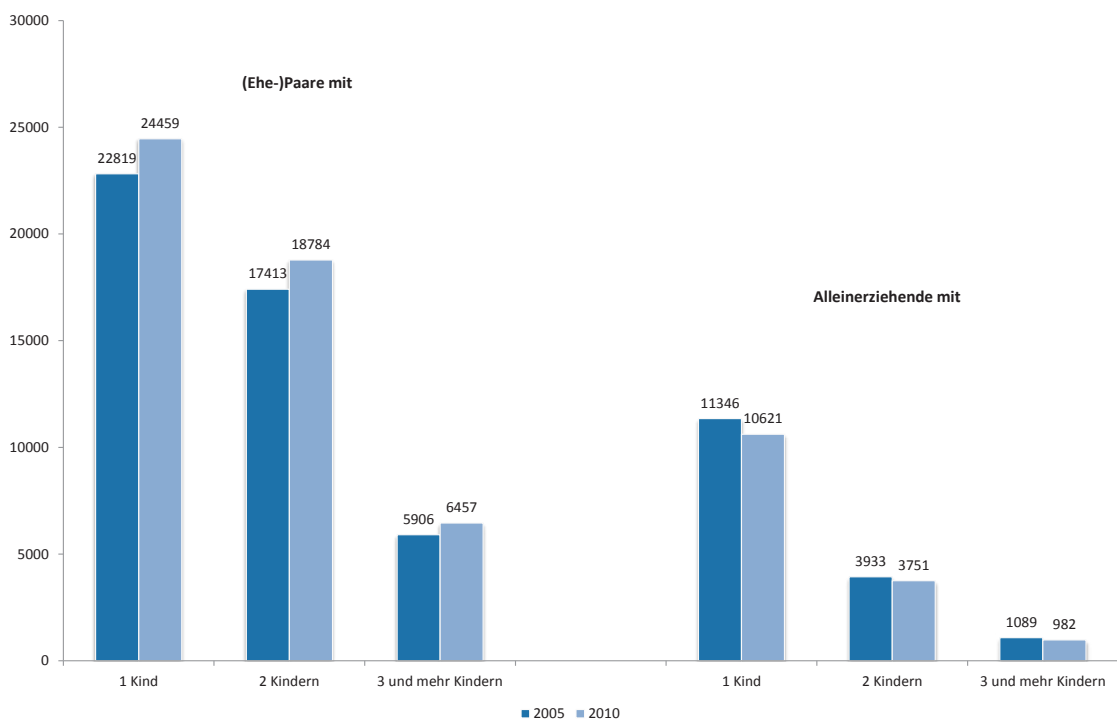
Die Zahl der Alleinerziehenden-Haushalte hat sich in den letzten Jahren etwas verringert, auch der Anteil der Alleinerziehenden an allen Familien ist von 26,2% im Jahr 2005 auf 23,6 % im Jahr 2010 gesunken.

Abb. 3: Haushalte in Frankfurt am Main 2005 und 2010 nach Haushaltstypen



Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2011

Abb. 4: Anzahl der Familien mit 1, 2 oder 3 und mehr Kindern in Frankfurt am Main 2005 und 2010



Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2011

2.2.2 Internationalisierung der städtischen Gesellschaft

Die deutsche Gesellschaft hat lange Zeit gebraucht, sich mit der Realität von Zuwanderung konstruktiv auseinander zu setzen. Einwanderung galt als Tabuthema und Tabus lassen sich nicht gestalten. Überkommene Vorstellungen einer homogenen Mehrheitsgesellschaft und segregierter Einwanderungsgesellschaften, in denen die Herkunftskulturen und -sprachen bestenfalls toleriert und schlimmstenfalls negiert werden, prägten die Debatte. Das Festhalten an der Illusion der ethnischen Homogenität der deutschen Gesellschaft hat letztendlich zu einer Konzeptionslosigkeit im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt, speziell im Bildungssystem, geführt. Hier bedarf es eines Umdenkungsprozesses, der die Vielfalt an den Bildungsinstitutionen anerkennt und akzeptiert und zu einem kompetenteren Umgang mit den Kindern sowie den Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund führt. Umgang mit Vielfalt bedeutet dabei aber auch die Akzeptanz unterschiedlicher Ausdrucksmöglichkeiten, eine Politik des interkulturellen Dialogs, der staatlichen Förderung von Multiperspektivität und sprachlicher Vielfalt.

Lange wurden Migrantinnen und Migranten als defizitär begriffen, nicht als Menschen mit spezifischen Potenzialen, die es zu fördern gilt. Dieses Bild, genau wie die vereinfachende Einteilung der Bevölkerung in klassische Sortierungsmuster wie Deutsch/Ausländer werden der tatsächlichen Komplexität der Frankfurter Stadtgesellschaft, ihrer speziellen Dynamik und Vielfältigkeit an Zugehörigkeiten, Kulturen und Sprachen nicht mehr gerecht. Sie verkennen die sehr unterschiedlichen Lebensrealitäten, die es auch innerhalb der unterschiedlichen Herkunftsgruppen gibt, und die in ganz unterschiedlicher Weise gegebenen Partizipationschancen aufgrund verschiedener sozialer und rechtlicher, sprachlicher und Bildungsvoraussetzungen. Sie vernachlässigen aber auch den Blick auf das selbstverständlich gelebte Miteinander und auf die Gestaltungsmöglichkeiten und den menschlichen, kreativen und ökonomischen Mehrwert einer pluralen Stadtgesellschaft.

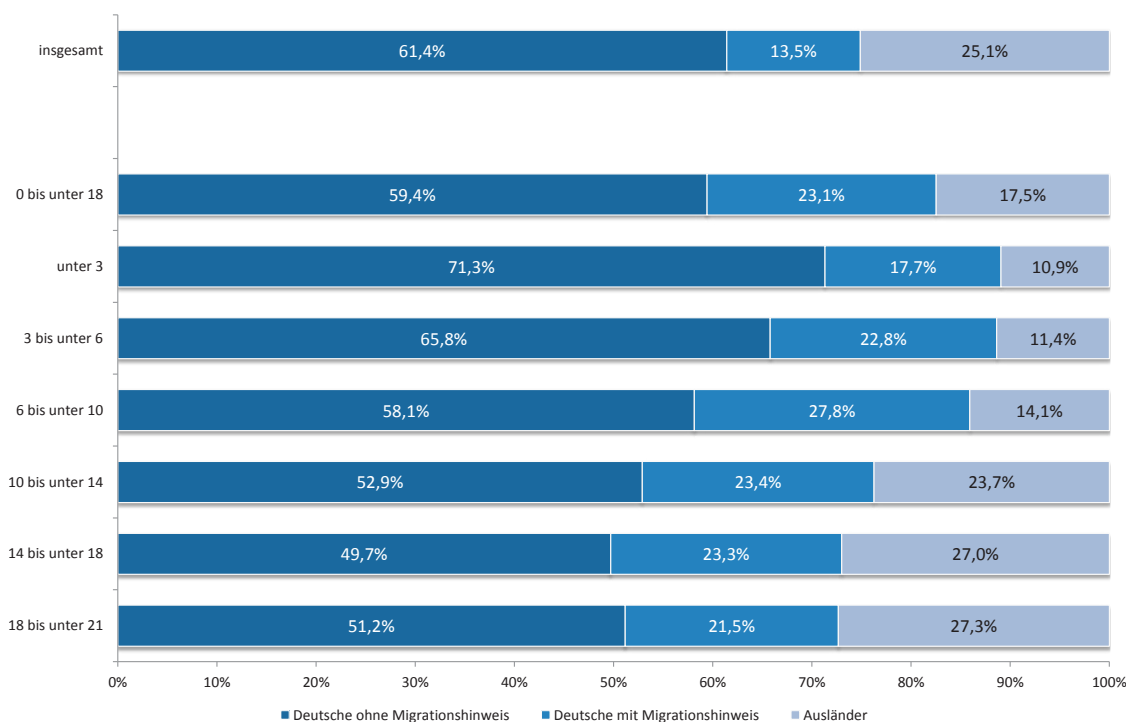
Die Internationalität und Diversität der Stadt schlägt sich in vielen Arbeits- und Lebensbereichen nieder. Frankfurt a. M. ist ein internationaler Standort für Wissenschaft, Forschung und Lehre. Einen internationalen Ruf, internationale Studierende und Mitarbeiter haben auch die in der Stadt und der Region ansässigen Konservatorien und Kunsthochschulen. Das kulturelle Leben der Stadt ist seit Jahren wesentlicher Ausdruck und Motor der gelebten Frankfurter Vielfalt (vgl. Magistrat der Stadt Frankfurt, Dezernat für Integration 2009).

Internationalität und Diversität haben auch in den Selbstdarstellungen vieler städtischer Einrichtungen und Institutionen mittlerweile ihren festen Platz. In den meisten Schulen gehört es heute zum eigenen Selbstverständnis, einer multikulturell zusammengesetzten Schülerschaft gegenüber Wertschätzung zu signalisieren. Dies gilt ebenso für Kindergärten und außerschulische Kinder- und Jugendeinrichtungen. Dennoch ergeben sich auch in Frankfurt a. M. weitere Aufgaben die Integration voran zu bringen.

Die Wohnbevölkerung Frankfurts setzt sich aus Menschen zusammen, die einer Vielzahl von Nationalitäten entstammen. Knapp 39 % der Bürgerinnen und Bürger sind Ausländer oder haben einen Migrationshinweis². Die größte Population der ausländischen Bevölkerung sind türkischstämmige Migranten. Abbildung 5 zeigt, dass in den Jahrgängen der 10 bis unter 21-Jährigen die Menschen mit Migrationshinweis gegenüber der Gesamtbevölkerung Frankfurts überrepräsentiert sind.

² Dazu zählen Kinder, die durch Geburt oder Einbürgerung bis zum 10. Lebensjahr die deutsche Staatsbürgerschaft nach dem Optionsmodell erhalten haben, Personen mit einer weiteren Staatsangehörigkeit sowie Eingebürgerte und Spätaussiedler/innen (sofern nach 1945 in einem Aussiedlerstaat geboren).

Abb. 5: Bevölkerung mit Hauptwohnung in Frankfurt am Main am 31.12.2010 nach Staatsangehörigkeit und Migrationshinweis in ausgewählten Altersgruppen



Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2011

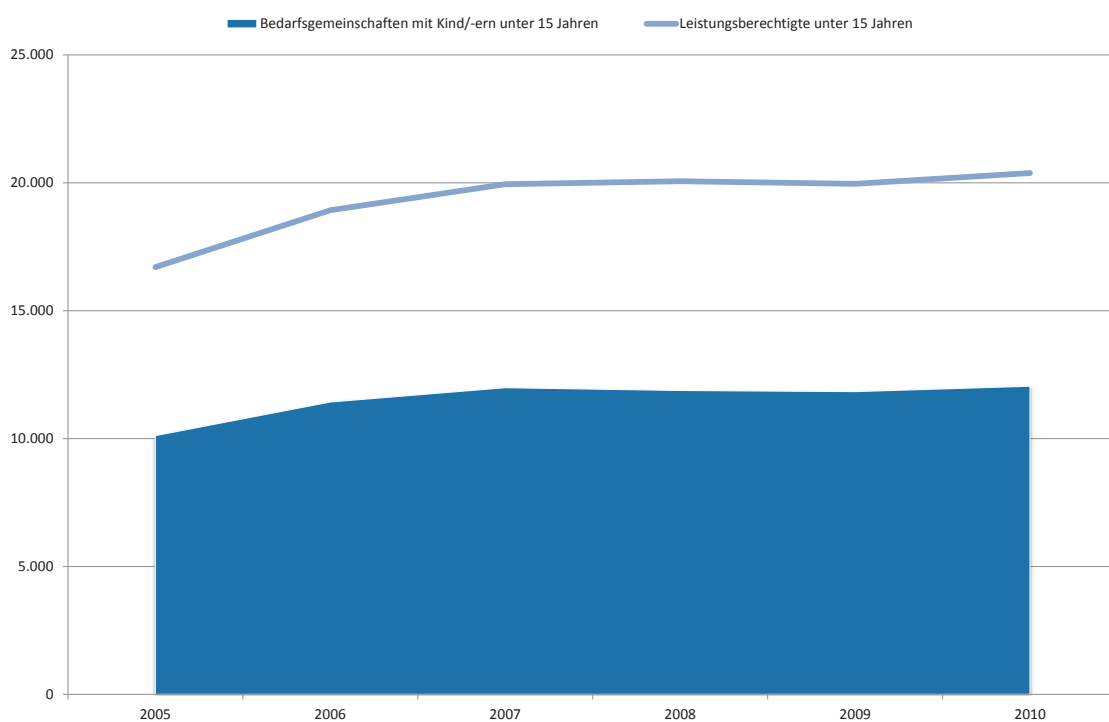
2.2.3 Kinder- und Jugendliche in Risikolebenslagen

Der Begriff Kinderarmut bezeichnet verkürzend die Folgen von familiärer Armut für Kinder. Bei der Thematisierung von Kinderarmut ist unweigerlich auch die Lage der Eltern zu betrachten, d. h. Kinderarmut äußert sich dort, wo auch die anderen Familienmitglieder von Armut betroffen sind. Als Ursachen von Armut bei Erwachsenen gelten (Langzeit-)Erwerbslosigkeit und, in den letzten Jahren massiv zunehmend, Erwerbstätigkeit auf niedrigem Zeitniveau und/oder mit Niedriglohn. Diese Problematik kann zu psychosozialen Belastungen bei den Kindern führen und unter Umständen einen Ausschluss aus vielen sozialen und kulturellen Lebensbereichen nach sich ziehen. Damit ist die Chancengleichheit der Betroffenen nachhaltig beeinträchtigt.

Zieht man als Schlüsselmerkmal für Armut den SGB II Leistungsbezug von Kindern heran zeigt sich: Von den Kindern bis zu 14 Jahren lebten im Durchschnitt des Jahres 2010 20.383 in Bedarfsgemeinschaften. Ein knappes Viertel (24 %) dieser Altersgruppe mit Hauptwohnung in Frankfurt am Main ist demnach auf SGB II-Leistungen angewiesen, wobei die Verteilung über die Stadtteile sich stark unterscheidet. Jedes zweite Kind mit SGB II-Leistungen lebt in einem alleinerziehenden Haushalt, das sind rd. 10.000 Jungen und Mädchen.

Nicht der Bezug von existenzsichernden Mindestleistungen an sich bezeichnet eine Armuts-lage, sondern die geringen Teilhabe- und Verwirklichungsmöglichkeiten, die mit dem Fehlen finanzieller Ressourcen bei vielen Betroffenen verbunden sind. Die internationalen und nationalen Schulleistungsvergleichsstudien der letzten Jahre haben gezeigt, dass insbesondere in Deutschland der Bildungserfolg sehr stark von den Bedingungen der Herkunftsfamilie abhängt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass beträchtliche Anstrengungen erforderlich sind, um den herkunftsbedingten Nachteilen entgegenzuwirken.

Abb. 6: Entwicklung der Bedarfsgemeinschaften mit Kindern unter 15 Jahren und der Anzahl der Leistungsberechtigten unter 15 Jahren 2005 bis 2010 (jeweils Jahresdurchschnitt)



Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2011

2.3 Wirtschaftliche Infrastruktur

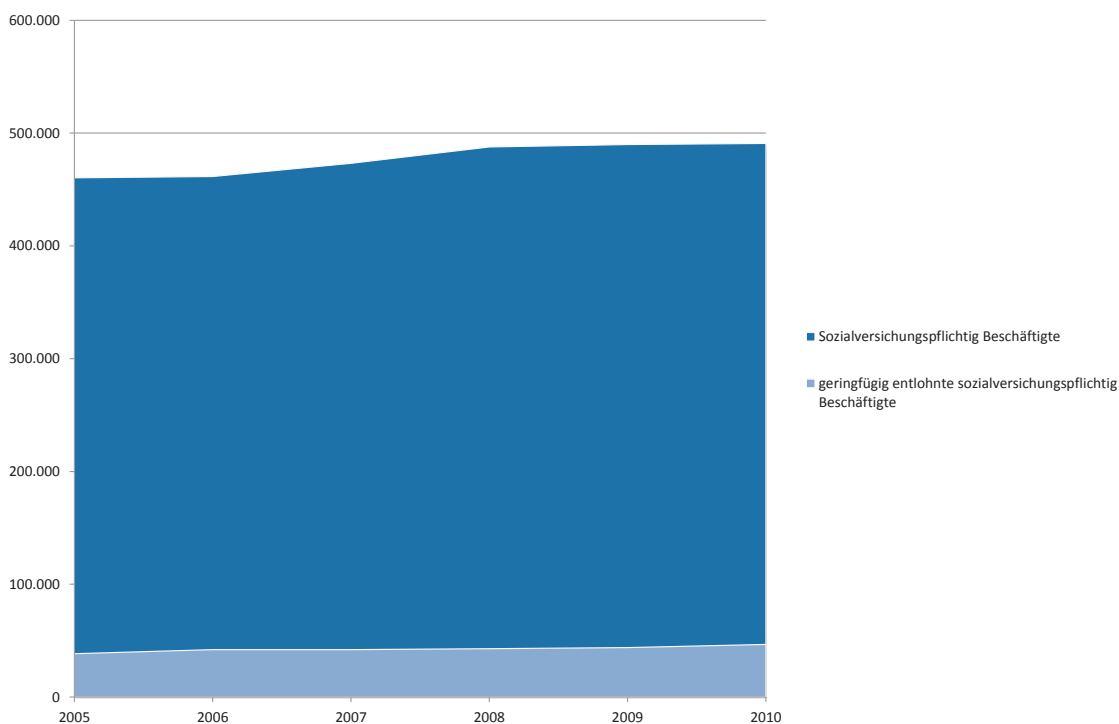
Die wirtschaftliche Infrastruktur wie auch die wirtschaftliche Entwicklung in Frankfurt stellen wichtige Rahmenbedingungen für das Bildungswesen und seine Steuerung in der Stadt dar, die einerseits Auswirkungen z.B. auf die Ausstattung des Bildungswesens mit Ressourcen haben und die andererseits Anforderungen an das Bildungswesen im Hinblick auf dessen Qualifizierungsfunktion stellen.

2.3.1 Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte

Insgesamt waren am Arbeitsort Frankfurt a. M. im Jahr 2010 (Stand 30.06.) 490.813 Personen sozialversicherungspflichtig beschäftigt: der weit überwiegende Teil im Dienstleistungsbereich (89,5%), 51.139 Personen (10,4 %) in verschiedenen Bereichen des produzierenden Gewerbes und nur noch 215 Personen in der Land-, Forst- und Fischereiwirtschaft.

402.868 (82,2 %) waren Vollzeitbeschäftigte, 87.201 (17,8 %) waren Teilzeitbeschäftigte. Der Anteil der ausschließlich geringfügig entlohnten sozialversicherungspflichtig Beschäftigte lag 2010 bei 9,5 %, das waren 46.658 Personen.

Abb. 7: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte und davon ausschließlich geringfügig entlohnte sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in Frankfurt am Main (am Arbeitsort) 2005 bis 2010



Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2011

Ohne tabellarischen Nachweis: Das Beschäftigungswachstum der letzten zehn Jahre kam fast ausschließlich Frauen zu Gute.

Für knapp ein Viertel (23,9 %) der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten liegt keine Angabe zur Art der Ausbildung vor. 45 % waren Frauen, 15,2 % hatten eine ausländische Staatsangehörigkeit. Die Verteilung nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit zeigen die Tabellen 3 und 4. Es wird deutlich, dass bei ausländischen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten der Anteil derjenigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung überproportional hoch ist.

In den letzten zehn Jahren ist der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten mit akademischen Berufsabschluss gestiegen, bei Frauen stärker als bei Männern.

Tabelle 3: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in Frankfurt am Main (am Arbeitsort) nach Art der Ausbildung und Geschlecht (Stichtag 30.06.2010)

Ausbildung	Insgesamt	Männer	Frauen
Insgesamt	490.813	269.912	220.901
davon			
Volks-, Haupt-, Realschule	215.027	117.562	97.465
davon			
ohne Berufsabschluss	38.840	21.185	17.655
mit Berufsabschluss	176.187	96.377	79.810
Abitur	68.674	33.245	35.429
davon			
ohne Berufsabschluss	22.153	10.715	11.438
mit Berufsabschluss	46.521	22.530	23.991
Fachhochschulabschluss	26.129	16.673	9.456
Hochschulabschluss	63.737	39.572	24.165
Ausbildung unbekannt	117.246	62.860	54.386

Quelle: Bundesagentur für Arbeit

Tabelle 4: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in Frankfurt am Main (am Arbeitsort) nach Art der Ausbildung, Staatsangehörigkeit und Geschlecht (Stichtag 30.06.2010)

Ausbildung	Staatsangehörigkeit					
	deutsch			ausländisch		
	gesamt	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich
Insgesamt	416.213	228.036	188.177	74.395	41.754	32.641
davon						
Volks-, Haupt-, Realschule	184.205	100.266	83.939	30.763	17.262	13.501
davon						
ohne Berufsabschluss	24.726	13.057	11.669	14.086	8.113	5.973
mit Berufsabschluss	159.479	87.209	72.270	16.677	9.149	7.528
Abitur	62.698	30.546	32.152	5.958	2.691	3.267
davon						
ohne Berufsabschluss	19.079	9.342	9.737	3.065	1.368	1.697
mit Berufsabschluss	43.619	21.204	22.415	2.893	1.323	1.570
Fachhochschulabschluss	24.790	15.967	8.823	1.333	703	630
Hochschulabschluss	58.167	36.701	21.466	5.558	2.862	2.696
Ausbildung unbekannt	86.353	44.556	41.797	30.783	18.236	12.547

Quelle: Bundesagentur für Arbeit

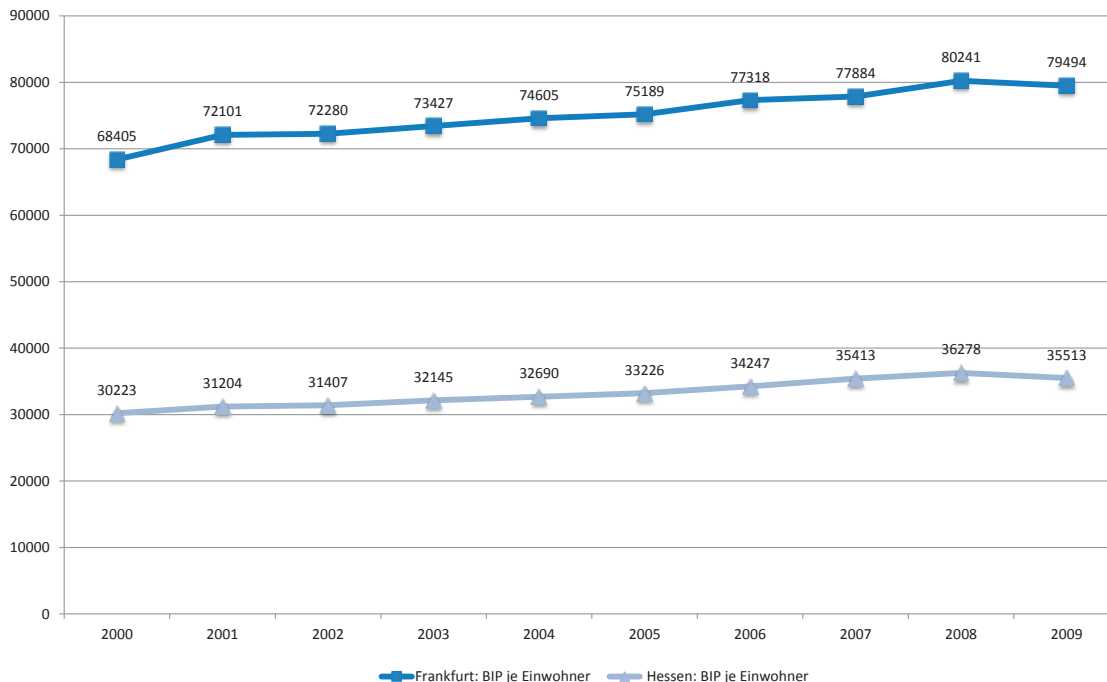
2.3.2 Bruttoinlandsprodukt und Steuereinnahmen je Einwohner/Einwohnerin

Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) ist ein Maßstab für die wirtschaftliche Leistung einer Region, welche aus der regionalen Produktivität resultiert. Als Ausgangsgröße für Konjunkturanalysen wird das BIP herangezogen. Die Kennzahl „BIP pro Einwohnerin/Einwohner“ setzt das Bruttosozialprodukt einer Region in Relation zu der Gesamteinwohnerinnen- und -einwohnerzahl der Region und hat die Funktion eines Wohlstandsmaßes, so dass die Typisierung der Regionen nach der Wirtschaftsstärke möglich ist. Durch die Ansiedlung bzw. Erweiterung der Produktions- und Dienstleistungsunternehmen kann das BIP pro Einwohnerin/Einwohner gesteigert werden. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist das Vorhandensein von entsprechend hochqualifiziertem Personal. Kommunen können diesen Prozess unterstützen durch das Angebot von Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, aber auch durch die Existenz einer entsprechenden Infrastruktur (z.B. Kindertagesbetreuung), die den Zuzug junger Akademikerinnen und Akademiker fördert.

Das BIP pro Kopf in jeweiligen (Markt-)Preisen betrug 2009 in Deutschland 29.406 € (Stichtag 30.06.), in Hessen lag es mit 35.513 € über dem Bundesdurchschnitt, gleichwohl aber niedriger als 2008.

2009 betrug das BIP je Einwohner/Einwohnerin in Frankfurt a. M. 79.494 € und liegt damit weit über dem Landesdurchschnitt von Hessen. Die Vergleichsmöglichkeiten mit dem BIP pro Kopf in Hessen werden allerdings dadurch eingeschränkt, dass das BIP pro Einwohner/Einwohnerin in Regionen wie in Frankfurt mit vielen Berufspendlern und -pendlerinnen aus dem Umland auf ein Niveau erhöht wird, das über der von der ansässigen Erwerbsbevölkerung erbrachten Wirtschaftsleistung liegt. Im Jahr 2009 waren zwei Drittel der Arbeitsplätze in Frankfurt a. M. (66,1 %) von Personen besetzt, deren Wohnort nicht Frankfurt a. M. war.

Abb. 8: Bruttoinlandsprodukt je Einwohner in Frankfurt am Main und Hessen 2000 bis 2009



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

Eine Kennzahl für die Bewertung der finanziellen Situation in der Kommune ist der Anteil der Steuereinnahmen pro Einwohnerin/Einwohner. Das hierdurch zur Verfügung stehende Ausgabenbudget beeinflusst u.a. die Vielfältigkeit und Qualität des Angebots von kommunalen Bildungseinrichtungen. Mit 2.355,41 € liegen die Steuereinnahmen pro Kopf in Frankfurt a. M. deutlich über dem Wert für Hessen von 1.036,39 €.

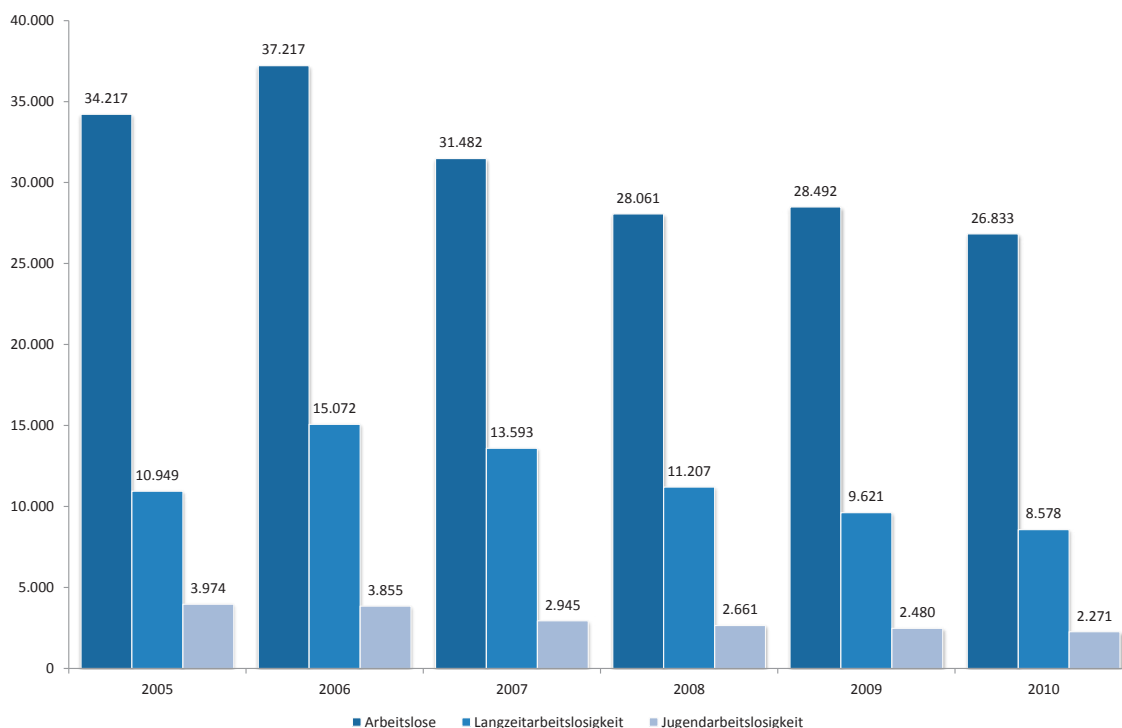
2.3.3 Arbeitslosigkeit

Eine für Bildung besonders relevante Kennziffer ist die jeweilige Arbeitslosenquote in einer Region. Sie liefert Informationen über die Arbeitsmarktsituation sowie die wirtschaftliche Attraktivität, die eine wichtige Begründung für die Wanderungsbewegungen von Menschen in eine oder aus einer Stadt darstellen. Anhand der Höhe der Arbeitslosenquote können die sozialen Belastungen und wirtschaftlichen Probleme einer Region beschrieben werden.

Durch das Vorliegen von Arbeitslosenquoten für bestimmte Bevölkerungsgruppen (z. B. Jugendliche) können geeignete Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen in die Wege geleitet werden. Berufsgruppen mit einem hohen Arbeitsloskeitsrisiko können von kommunaler Seite spezielle Weiterbildungs- und Fördermaßnahmen angeboten werden.

Gemäß Statistik der Bundesagentur für Arbeit waren im Jahresdurchschnitt 2010 in Frankfurt 26.827 Personen arbeitslos gemeldet, darunter 14.812 Männer und 12.021 Frauen. Das entspricht einer Arbeitslosenquote (bezogen auf alle zivilen Erwerbspersonen) von 7,9 % (8,3 % bei den Männern, 7,4 % bei den Frauen). Die Quote in Frankfurt liegt damit ein wenig über der bundesweiten Quote von 7,7 %, aber deutlich über der Quote in Hessen von 6,4 %. Unter den arbeitslos gemeldeten Personen waren 10.311 Ausländer und Ausländerinnen. Deren Arbeitslosenquote ist mit 12,4 % erheblich höher als die Quote für Frankfurt gesamt. Die Arbeitslosenquote für unter 25-Jährige lag mit 7,5 % etwas unter dem Gesamtdurchschnitt.

Abb. 9: Arbeitslose in Frankfurt am Main 2005 bis 2010 davon Anzahl der Langzeit- und Jugendarbeitslosen



Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2011

Die Arbeitslosenzahlen entwickelten sich in den Jahren 2005 bis 2010 rückläufig: Waren im Juni des Jahres 2005 noch 34.217 Personen in Frankfurt arbeitslos gemeldet, so hatte sich ihre Zahl bis zum Jahr 2010 um fast 22 % auf 26.833 Personen reduziert. Die Zahl der Langzeitarbeitslosen reduzierte sich im gleichen Zeitraum von 10.949 auf 8.578. Dabei blieb jedoch ihr Anteil an allen Arbeitslosen auf gleichem Niveau (32 %). Auch bei der Jugendarbeitslosigkeit war im Betrachtungszeitraum eine positive Entwicklung zu verzeichnen.

Waren im Jahr 2005 noch 3.974 junge Erwachsene unter 25 Jahren arbeitslos gemeldet, so reduzierte sich ihre Anzahl bis zum Jahr 2010 um 43 % auf 2.271 Personen, der Anteil an allen Arbeitslosen sank von 11,6 % auf 8,5 % (vgl. Abb. 9).

Differenziert nach Rechtskreisen zeigt sich, dass fast drei Viertel (74 %) der Arbeitslosen dem Rechtskreis SGB II zuzurechnen sind. Unter den Arbeitslosen im Rechtskreis SGB II ist der Ausländeranteil überdurchschnittlich hoch (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Arbeitslose in Frankfurt a. M. nach Rechtskreisen am 15.6.2010

	SGB III		SGB II		Zusammen	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Männer	4.011	17,0%	10.801	16,1%	14.812	16,3%
Frauen	3.396	14,4%	8.625	12,9%	12.021	13,3%
Deutsche	5.294	22,4%	11.114	16,6%	16.408	18,1%
Ausländer/innen	2.098	8,9%	8.232	12,3%	10.330	11,4%
unter 20 Jahren	59	0,2%	379	0,6%	438	0,5%
20 bis unter 25 Jahren	601	2,5%	1.232	1,8%	1.833	2,0%
25 bis unter 55 Jahren	5.217	22,1%	15.430	23,0%	20.647	22,8%
55 bis unter 65 Jahren	1.530	6,5%	2385	3,6%	3.915	4,3%
Langzeitarbeitslose	815	3,5%	7763	11,6%	8.578	9,5%
Schwerbehinderte	594	2,5%	1.077	1,6%	1.671	1,8%
Insgesamt	23.615	100,0%	67.038	100,0%	90.653	100,0%

Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2011

3. Frühkindliche Bildung und Betreuung und Übergang zur Grundschule

3.1 Familiäre Sozialisation und Bildung

Es sind in erster Linie die familiären Ausgangsbedingungen, die maßgeblich die Lebensmöglichkeiten und Lebensführung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Bildung fängt in der Familie an, wie der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in seiner Stellungnahme zur PISA-Studie konstatiert. Familie ist in der Regel die Primärinstanz für die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder. „Familie ist die einzige bildungsrelevante Sozialform, in der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse permanent ineinander übergehen“ (12. Kinder- und Jugendbericht, S. 93). Die familiären Einflüsse auf kindliche Bildungsprozesse sind wissenschaftlich mehrfach belegt. Die Familie behält diese spezifische Bedeutung mehr oder weniger abgeschwächt durch das familiäre Umfeld, Peer-groups, den Kindergarten, die Schule usw. auch in späteren Entwicklungsphasen des Individuums im Schul- bzw. Jugendalter.

Zunächst einmal ist die Familie selbst und ihr Umfeld ein wichtiger Lernort zum Erwerb neuer Kompetenzen und zur Weiterentwicklung von vorhandenen Kompetenzen. Dies geschieht nicht nur im Rahmen von Hausarbeit und „carework“, sondern auch im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern und in der Auseinandersetzung der Eltern mit ihren Kindern, der Partner untereinander, mit den Großeltern, der Nachbarschaft und Freunden, wo im Sinne Bourdieus soziales und kulturelles Kapital erzeugt wird. Diese familiäre Produktion kulturellen und sozialen Kapitals ist auch hinsichtlich der Dimensionen sozialer Ungleichheit von wesentlicher Bedeutung.

Familien erbringen gesellschaftlich relevante Leistungen, z.B. Fürsorge, Bildung, Kompetenzen und Gesundheit für Kinder und Erwachsene. Bildung und Kompetenzen sind sowohl Voraussetzung eines gelingenden Familienlebens als auch Folge des Alltagslebens in Familie im Sinn von Lebensführungskompetenzen und Humanvermögen. Ob Familien diese Leistungen gelingen, ist stark abhängig von familialen Rahmenbedingungen, Lebenslagen und Ressourcen, teils auch vom Familientypus (beispielsweise Eineltern-, Mehrkind- oder Mehrgenerationenfamilie). Die familiäre soziale Herkunft spielt bei der Frage, welche Bildungstitel angestrebt und erworben werden eine entscheidende Rolle. Eine wichtige Bedeutung kommt dabei der Schnittstelle zu öffentlichen Leistungserbringern zu, etwa die Kooperation von Familie mit anderen gesellschaftlichen Institutionen wie der Schule.

Dabei besteht allerdings immer auch das Risiko des Scheiterns. Die Frage, wie die selektive Aneignung von unterschiedlichen Bildungsgütern nach Geschlecht und Milieu alltäglich zustande kommt, ist von zentraler Bedeutung, denn diese Selektivität führt zu den unterschiedlichen Anschlussmöglichkeiten von in Familie generiertem Wissen an Bildungsinstitutionen. Eng verknüpft mit den originären Bildungsleistungen und Kompetenzentwicklungen, die im familialen Zusammenleben erbracht werden, sind weitere Leistungen von Familie wie körperliche Versorgung, zuwendende Betreuung und Bereitstellung solidarischer Unterstützungslei-

stungen im haushalts- und generationenübergreifenden Familiennetzwerk. Im Hinblick auf Erziehungsleistungen und die Übernahme von Erziehungsverantwortung verändern sich die Anforderungen an Eltern, gleichzeitig werden ihre Lebensbedingungen immer komplexer, traditionale Wissensbestände gehen verloren bzw. neue Typen von Wissen sind erforderlich. So stellt der fortschreitende Zuwachs an neuen Medien, hinsichtlich der Formate, Genres und Technologien, Eltern vor neue Herausforderungen, die nur in gemeinsamen Anstrengungen von schulischer, außerschulischer und familialer Bildung zu bewältigen sind. Parallel zu den Anforderungen an Bildungserwerb verschärft sich die soziale Ungleichheit zwischen Familien. Soziale Benachteiligung bestimmter Gruppen von Familien, insbesondere auch von Familien mit Migrationshintergrund, bedeutet für diese nicht nur finanzielle Armut, sondern auch Armut an kulturellem und sozialem Kapital, was wiederum als Hypothek auf dem gesamten Lebenslauf und der Bildungs- und Berufschancen der Kindergeneration lastet.

Infrastrukturen, die häufig lokal verortet sind, stellen eine wichtige Ressource für Familien dar. Veränderte Bedingungen der Arbeitswelt und veränderte Anforderungen an Bildungs- und Erziehungsaufgaben von Familien in Verbindung mit regional differenzierten demografischen Wandlungsprozessen erfordern innovative Formen einer zeit-, sach- und bedarfsgerechten Ausgestaltung der Rahmenbedingungen von Fürsorgearbeit. Zudem sind häufig Infrastrukturen im lokalen Nahraum mit Fragen zu Elternpartizipation, neuen Akteurskonstellationen und Kooperationsformen und ihrem Beitrag zu einem neuen Wohlfahrtsmix mit zivilgesellschaftlichen Elementen verbunden. Diese neue Akteursvielfalt kann zu einer wechselseitigen Öffnung und Unterstützung von Familie und Gesellschaft sowie einer stärkeren Sozialraumorientierung beitragen. Hier ist beispielsweise die Rolle bürgerschaftlichen Engagements, neue Ansätze politischer Steuerung in Form von „local governance“ und „Bündnispolitiken vor Ort“ sowie die Bedeutung sozialer Netzwerke auszuloten.

Lernbiografisch wären Angebote der Familienbildung der Erwachsenenbildung zuzuordnen. Da der Bildungsort Familie auf entscheidende Weise die Bildungs- und damit Teilhabechancen der Kinder prägt und Kinder in starkem Maße von den Angeboten der Familienbildung profitieren, werden entsprechende Maßnahmen und Angebote an dieser Stelle erwähnt. Allerdings lässt sich der Bereich im Bildungsbericht bislang nicht anhand von Kennzahlen und Indikatoren abbilden.

Ein wichtiger Bildungsort für die Familie sind die Eltern- und Familienselbsthilfeinitiativen, in denen sich Eltern, zumeist aber die Mütter, ehrenamtlich engagieren. Genaue Statistiken über die Anzahl solcher Initiativen und die Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gibt es nicht. Auch die Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst nur die offiziell registrierten, zumeist die Eltern-Kind-Initiativen.

Während die Familie und die Selbsthilfeinitiativen als informelle Lernorte bezeichnet werden können, handelt es sich bei dem Bereich der Familien- und Elternbildung eher um non-formale Bildungsorte, deren erklärtes Ziel es ist, Mütter und Väter darin zu unterstützen, dass sie ihre Erziehungsverantwortung gut wahrnehmen können. „Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie sind insbesondere erstens Angebote der Familienbildung, die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen ... sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten, zweitens Angebote der Beratung in allgemeinen Fragen der Erziehung und Entwicklung junger Menschen, drittens Angebote der Familienfreizeit und der Familienerholung, insbesondere in belastenden Familiensituationen ...“ (§ 16 SGB VIII). Es gibt in Frankfurt ein breites Angebot der Familienbildung und Elternberatung, das überwiegend von Familienbildungsstätten von kirchlichen und anderen freien Trägern vorgehalten wird. Eine Bestandsaufnahme zielgruppenorientierter niederschwelliger Angebote gibt einen guten Überblick über die breite Angebotspalette (Lernen vor Ort Frankfurt am Main 2011).

3.2 Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege³

Viele Schwierigkeiten, die nach der Einschulung in die Grundschule manifest werden, entstehen und bestehen schon lange vor dem Schuleintritt. Wie verschiedene Studien gezeigt haben, können Kinder von einem frühen Besuch guter Kindertagesstätten für ihren späteren Bildungsweg durchaus profitieren. Dies gilt auch für Kinder aus sogenannten bildungsfernen Schichten oder für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere wenn diese Angebote mit speziellen Förderprogrammen (hauptsächlich im sprachlichen Bereich) verbunden sind und es zudem gelingt auch die Eltern mit einzubeziehen. Die Tendenz geht eindeutig dahin, Kindern – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft – früher Chancen zum Lernen zu geben.

Die kommunale Ebene hat im Bereich von Kindertageseinrichtungen einen umfassenden Gestaltungsspielraum. Wichtige Aspekte der bildungspolitischen Diskussion sind in diesem Zusammenhang die Sicherung eines umfassenden wohnortnahen Angebots, der Ausbau des Ganztagsangebots zur Förderung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und – im Rahmen der Bemühungen zur Verkürzung der Gesamtschulzeit – die Verzahnung von Vorschulangeboten und Grundschulen. In diesem Zusammenhang bekommt die Gestaltung von flexiblen Übergängen zunehmend mehr Bedeutung.

In Frankfurt am Main gibt es ein umfassendes und vielfältiges Angebot an Betreuung, Bildung und Erziehung für Kinder aller Altersgruppen. Kindertageseinrichtungen sorgen für eine verlässliche Betreuung und leisten damit einen entscheidenden Beitrag für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Ebenso wichtig ist ihr Auftrag, elementare Bildungsprozesse anzuregen und soziales Lernen zu fördern. Durch die große Vielfalt der pädagogischen Konzeptionen und die unterschiedlichen Profile der Träger (z.B. städtische Kitas, Kirchen, Vereine oder Elterninitiativen) können Eltern eine ihren Vorstellungen entsprechende Einrichtung auswählen. Die Stadt Frankfurt unternimmt große Anstrengungen, das Platzangebot – insbesondere für unter Dreijährige – deutlich zu erweitern. Ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz besteht ab dem Jahr 2013.

3.2.1 Entwicklung der Kinderzahlen

In Frankfurt a. M. sind entgegen dem allgemeinen Trend nun schon seit über zehn Jahren steigende Kinderzahlen bei den Kindern von der Geburt bis zum Schuleintritt zu verzeichnen. Nach den Hochrechnungen ist mit einer Fortsetzung dieses Trends noch bis mindestens 2020 zu rechnen. Die kleinräumliche Analyse zeigt, dass neben den Neubaugebieten hohe Zuwächse insbesondere in den innenstadtnahen, bevölkerungsreichen Stadtteilen festzustellen sind.

Die Kinderzahlen im Bereich der Kinder von 0 bis unter 3 Jahren (3 Jahrgänge / 0- bis unter 3-Jährige; Geburtsjahre 2008 bis 2010) sind, wie prognostiziert, angestiegen. Nach starken Anstiegen in 2004 (+414) und 2005 (+654) flachte der Anstieg der Kinderzahlen 2006 (+271) und 2007 (+148) wieder ab. Im Jahr 2008 lässt sich wieder ein stärkerer Anstieg beschreiben (+431) der im Jahr 2009 nochmals ansteigt (+462). Im Jahr 2010 ist eine geringfügige Abflachung des Anstiegs zu verzeichnen (+314). Absolut sind die Kinderzahlen von 20.297 im Jahr 2009 um 314 Kinder auf 20.611 im Jahr 2010 gestiegen.

Da nunmehr wieder eine leichte Abflachung bei der Steigerungsrate erkennbar ist (im Jahr 2010 Anstieg um 314 Kinder), wird für die Folgejahre 2011 bis 2015 eine Mittelwertberechnung auf der Basis der Zuwächse von 2004 bis 2010 vorgenommen. Der prognostizierte Zuwachs beträgt damit für die Folgejahre jährlich 385 Kinder. Die hochgerechneten

³ Ein Problem bei der Darstellung ist, dass Hessisches Statistisches Landesamt und Stadtschulamt für ihre Erhebungen unterschiedliche Stichtage verwenden und für das Kindergartenalter unterschiedliche Altersjahrgänge als Basis heranziehen (HSL 3 Jahrgänge, Stadtschulamt 3,5 Jahrgänge). Dadurch können sich Abweichungen zu anderen städtischen Berichten ergeben.

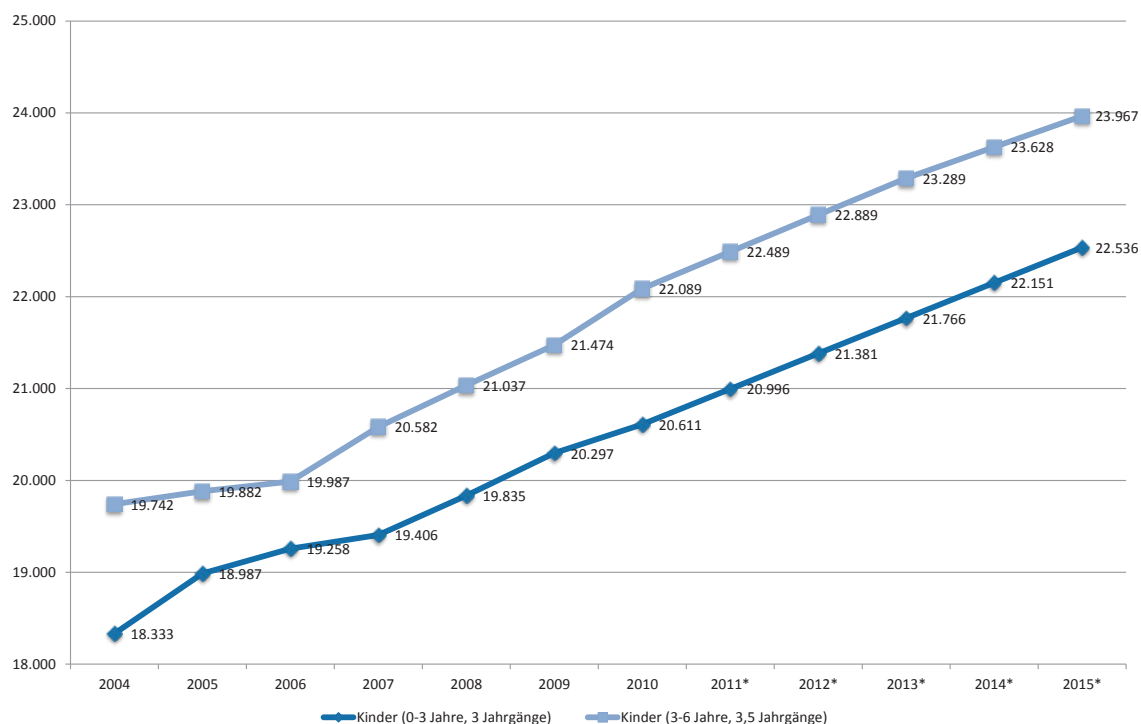
Gesamtzahlen relativieren sich in der absoluten Höhe erfahrungsgemäß etwas durch Wanderungsbewegungen/Fluktuation (z.B. Wegzug von Familien ins Umland); der ansteigende Trend ist jedoch deutlich erkennbar.

Die Kinderzahlen in den für den Kindergartenbesuch im Jahr 2010/2011 relevanten Jahrgängen (3,5 Jahrgänge / 3 bis 6 jährige Kinder; Geburtsjahre 2004 bis 2007) sind ebenfalls gestiegen. Nach schwächeren Anstiegen in 2004 (+26), 2005 (+140) und 2006 (+105) entwickelte sich der Anstieg der Kinderzahlen 2007 (+595), 2008 (+455) und 2009 (+437) sehr viel umfangreicher. Im Jahr 2010 liegt der Zuwachs nunmehr erstmals über der Marke von 600 Kindern. Absolut sind die Kinderzahlen von 21.474 im Jahr 2009 um 615 Kinder auf 22.089 im Jahr 2010 gestiegen. Damit lag der tatsächliche Anstieg in dieser Altersgruppe sogar über der Prognose aus dem Jahr 2009.

Bei einer Hochrechnung/Trendverlängerung bis ins Jahr 2013 (3,5 Jahrgänge, Mittelwertberechnung) wird weiterhin von einer Steigerung bei den Kinderzahlen um im Durchschnitt 400 Kinder dieser Altersgruppe pro Jahr ausgegangen.

Für die Jahre 2014 und 2015 wird die Prognose über eine Mittelwertberechnung der Entwicklung zwischen 2004 und 2010 erstellt. Der prognostizierte Zuwachs beträgt damit für die Folgejahre 2014 und 2015 jährlich 339 Kinder.

Abb. 10: Entwicklung der Kinderzahlen im Bereich der unter 3-Jährigen und der 3 bis 6-Jährigen



(*Trendverlängerung)
Quelle: Stadtschulamt 40.51

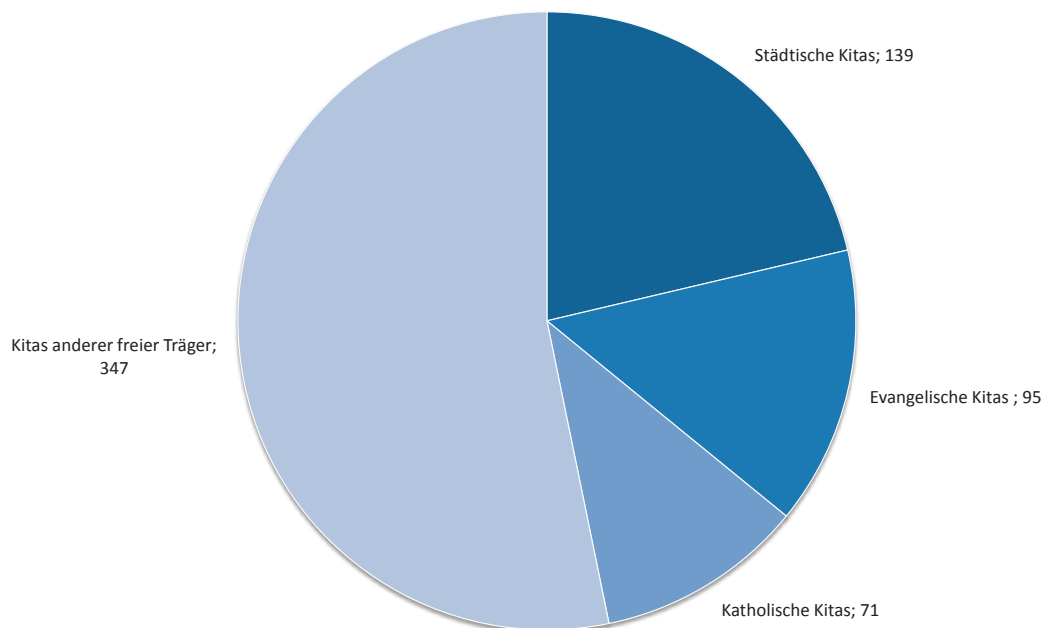
3.2.2 Entwicklung des Angebots

Die Stadt Frankfurt am Main hat das Platzangebot seit Beginn der 90er Jahre konsequent ausgebaut. Vor allem als Folge der seit dem Jahr 2000 wieder steigenden Kinderzahlen bedarf jedoch das Ziel, den geltenden Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz zu gewährleisten und für Kinder unter drei Jahren ab 2013 einzulösen, weiterer Anstrengungen. Auch für die Grundschul Kinder ist ein zahlenmäßig ausreichendes und verlässliches Angebot

zu schaffen. Dies kann allerdings nur im Rahmen der Ganztagschulentwicklung ermöglicht werden.

Zum Stichtag 1.11.2010 gab es in Frankfurt a. M. 33.178 Plätze in 652 Einrichtungen. Der Großteil (53,2 %) wird von freien Trägern betrieben. Hinzu kommen 592 Plätze in Tagespflege und 2.760 Plätze bei Betreuungsangeboten in Schulen.

Abb. 11: Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main nach der Trägergruppe am 1.11.2010



Quelle: Stadtschulamt 40.51

Die folgende Tabelle 6 zeigt, dass in den vergangenen acht Jahren ein erheblicher Ausbau der Platzkapazität in allen Altersstufen erfolgt ist. Auch im Jahr 2010 konnten wieder Verbesserungen erreicht werden. Wegen der stark steigenden Kinderzahlen und der Gefährdung des Rechtsanspruchs wurde für die Maßnahmenplanung ab 2004 der vorrangige Ausbau des Kindergartenangebots festgelegt. Die Erweiterung der Hortplätze wurde im Gegenzug begrenzt, allerdings durch stärkere Erweiterung schulischer Betreuungsangebote wieder ausgeglichen.

Die im Jahr 2007 erstmals (geschätzte) Zahl der in Kindertagespflege betreuten unter 3-Jährigen Kinder wurde 2008 bereinigt. 2010 lässt sich wieder ein Zuwachs verzeichnen. Für den Zeitraum vor 2007 liegen für Plätze in Tagespflege keine verlässlichen Zahlen vor.

Tabelle 6: Entwicklung des Gesamtangebots an Kita-Plätzen 2003–2010

	Plätze 2003	Plätze 2004	Plätze 2005	Plätze 2006	Plätze 2007	Plätze 2008	Plätze 2009	Plätze 2010	Veränderung	
									2010 zu 2009	2010 zu 2003
Unter 3-Jährige in Tagesein- richtungen	1.804	2.109	2.381	2.786	3.241	3.558	4.188	4.896	+708	+3.092
Unter 3-Jährige in Tagespflege					529	375	576	592	+16	+63
Kinder- garten	17.885	18.153	18.411	18.852	19.457	19.799	20.188	20.623	+435	+2.738
Hort	8.807	8.946	9.029	9.146	9.295	9.484	9.661	9.659	-6	+852
Betreuungs- angebote an Schulen	1.518	1.700	1.886	2.095	2.333	2.293	2.490	2.760	+270	+1.242
Summe	30.014	30.908	31.707	32.879	34.855	35.509	37.103	38.530	+1.423	+7.987

Quelle: Stadtschulamt 40.51

3.2.3 Personal in der Kindertagesbetreuung

Zum Stichtag 1.3. 2010 waren in Kindertageseinrichtungen 7.434 Personen beschäftigt, dem pädagogischen Personal waren 5.590 Personen⁴ zuzurechnen, davon hatten 4.927 (88,1 %) einen fachpädagogischen Berufsausbildungsabschluss. In der Tagespflege waren 286 Personen beschäftigt, einen fachpädagogischen Berufsausbildungsabschluss hatten 57.

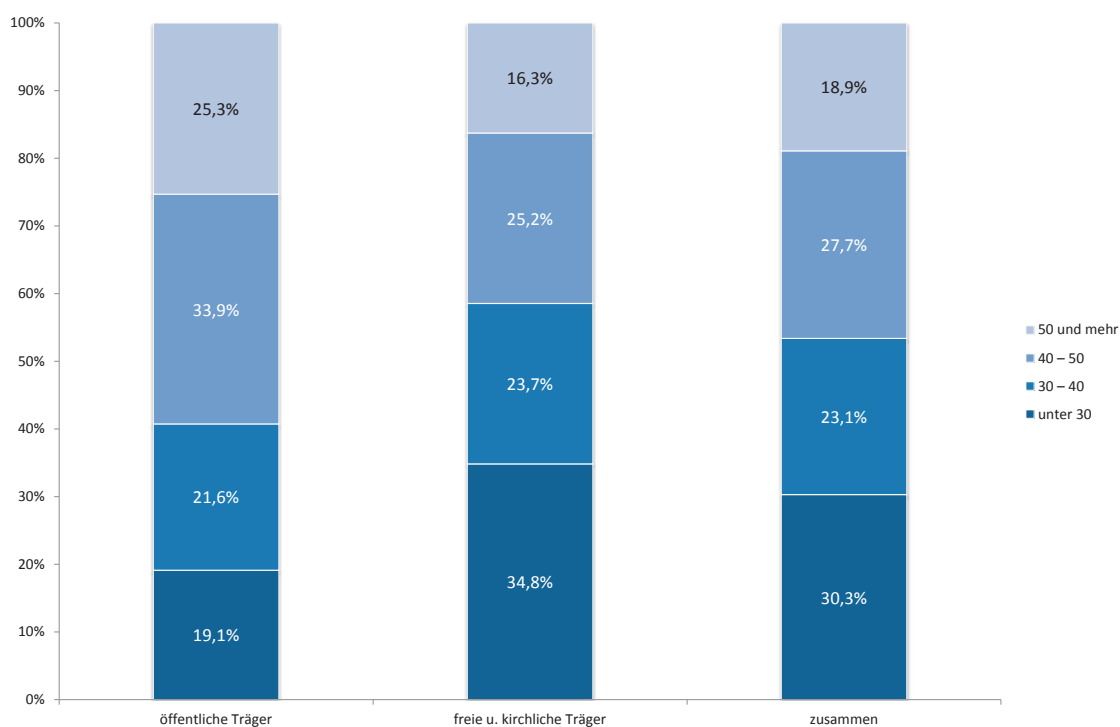
Der weitaus überwiegende Teil (89 %) des Personals in der Kindertagesbetreuung war weiblich.

Die stärkste Altersgruppe ist die der unter 30-Jährigen, der rd. 30 % des Personals an Frankfurter Kindertageseinrichtungen angehörte (vgl. Abbildung 12). Die Altersgruppe der über 50-Jährigen umfasste weniger als ein Fünftel. Differenziert nach Trägergruppen wird deutlich, dass beim öffentlichen Träger die Altersgliederung sich ungünstiger darstellt, als bei den freien Trägern. Hier sind die nachrückenden Altersgruppen der Jüngeren erheblich kleiner als jene Gruppen, die in den nächsten Jahren zunehmend aus dem Erwerbsleben ausscheiden werden.

Ein Mangel an Fachkräften ist zunehmend über alle Trägerbereiche hinweg spürbar. Die Fachschulen haben zwar die Ausbildungskapazitäten für Erzieher und Erzieherinnen erweitert und Angebote für Quereinsteiger und berufsbegleitende Ausbildungsformen entwickelt, bisher allerdings nicht in ausreichendem Maße.

⁴ Umgerechnet auf Vollzeitstellen ergeben sich 5.446 Stellen.

Abb. 12: Altersgruppen des Personals in der Kindertagesbetreuung nach Trägergruppen



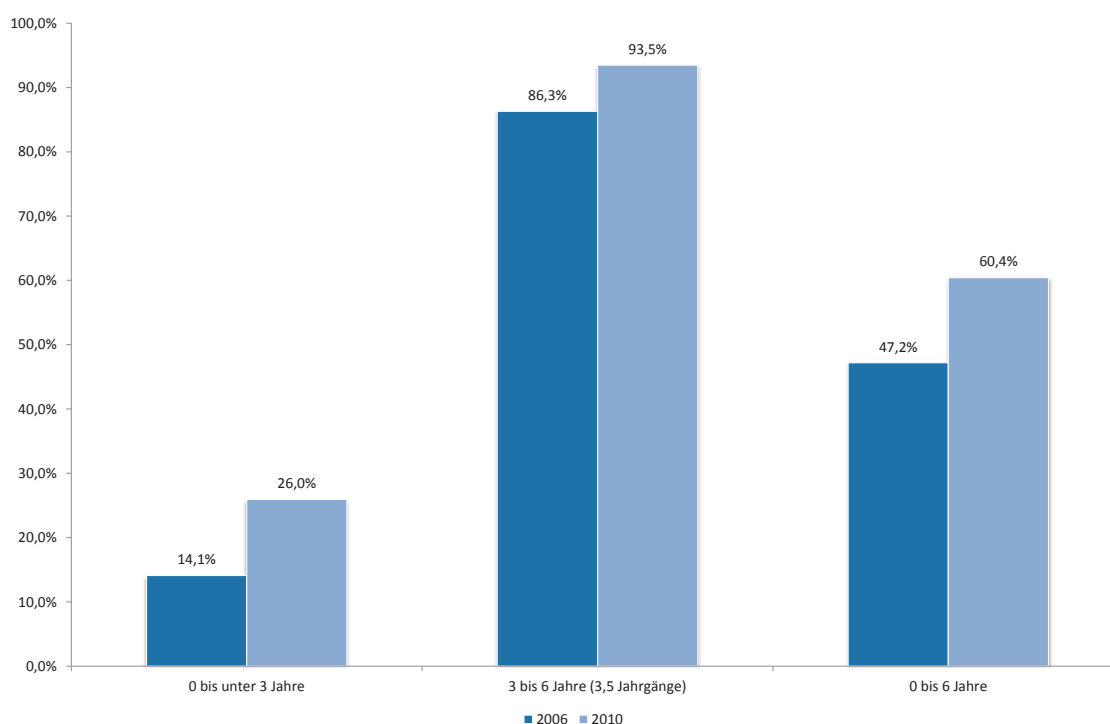
Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

3.2.4 Besuchsquoten

Die Besuchsquote der Kindertageseinrichtungen stellt die Inanspruchnahme von Kindertageseinrichtungen und öffentlich geförderter Tagespflege dar. Hierbei werden Kinder, die sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in öffentlich geförderter Tagespflege betreut werden, nur einmal berücksichtigt und auf die altersentsprechende Bevölkerung am 31.12. des Jahres bezogen. Von zentraler Bedeutung ist der politische Anspruch, möglichst vielen Kindern frühzeitig einen Platz in Kindertagesstätten zur Verfügung zu stellen und durch die in ihnen erfolgende vorschulische Bildung Schulleistungen zu fördern und damit die Gesamtlänge des Schulbesuchs abzukürzen. Inwieweit diesem Anspruch nachgekommen wird, weist die Besuchsquote aus.

Trotz der gestiegenen Kinderzahlen ist gelungen, sowohl bei den unter 3-Jährigen als auch bei den 3 bis 6-Jährigen die Besuchsquote im Vergleich zu 2006 deutlich zu steigern.

Abb. 13: Besuchsquoten der Kindertageseinrichtungen (einschl. Kindertagespflege) in Frankfurt am Main 2006 und 2010



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011, Stadtschulamt 40.51, Statistisches Jahrbuch der Stadt Frankfurt am Main 2011, eigene Berechnung

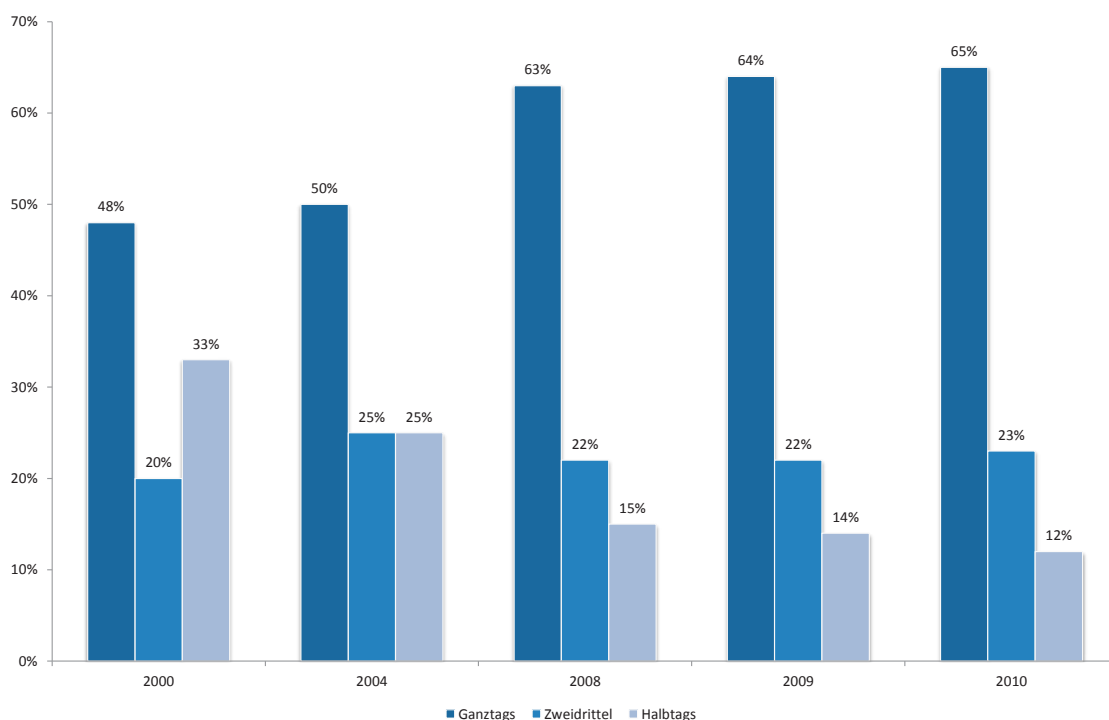
3.2.5 Kinder mit Migrationshintergrund

Das Merkmal Migrationshintergrund wird vom Hessischen Statistischen Landesamt in zwei Kennziffern erfasst. Mindestens einen Elternteil mit einer ausländischen Herkunft hatten im Jahr 2010 knapp 59 % der Kinder in Kindertagesbetreuung, bei ca. 35 % war die Familiensprache nicht deutsch. Eine ausländische Staatsangehörigkeit hatten dagegen nur 20 % der Kinder.

3.2.6 Betreuungszeiten

Abbildung 14 zeigt die kontinuierliche Ausweitung der Anteile von Zweidrittel- und Ganztagsplätzen seit dem Jahr 2000 in den Kindergärten. Fast zwei Drittel der Kinder wurden 2010 ganztags betreut, 2000 war es erst knapp die Hälfte. Indessen ist der Anteil der Kinder die Halbtagsplätze in Anspruch nehmen im gleichen Zeitraum von einem Drittel auf ein Achtel gesunken.

Abb. 14: Entwicklung der Betreuungszeiten in Kindergärten von 2000 bis 2010



Quelle: Stadtschulamt 40.51

Nach Trägern differenziert zeigt sich, dass der Anteil der Ganztagsplätze im Kindergartenbereich bei Einrichtungen in katholischer Trägerschaft 58 % beträgt, beim städtischen Träger 61 %, in evangelischer Trägerschaft 68 %, bis hin zu 73 % bei den anderen freien Trägern.

Demgegenüber ist der Anteil der Halbtagsplätze bei Einrichtungen in katholischer Trägerschaft am höchsten (19 %) und bei den anderen freien Trägern am geringsten (5 %).

Tabelle 7: Betreuungsdauer im Kindergarten nach Trägerbereichen 2010

Trägerbereich	Belegte Plätze	Betreuungsdauer im Kindergarten					
		ganztags		Teilzeit		halbtags	
		Plätze	%	Plätze	%	Plätze	%
Städtische Kitas	6.078	3.705	61%	1.416	23%	957	16%
Evangelische Kitas	4.291	2.906	68%	925	21%	460	11%
Katholische Kitas	3.533	2.037	58%	815	23%	681	19%
Kitas anderer freier Träger	5.904	4.299	73%	1.279	22%	326	5%
Summe:	19.806	12.947	65%	4.435	23%	2.424	12%

Quelle: Stadtschulamt 40.51

3.2.7 Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf

Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf sind Kinder mit einer festgestellten Behinderung sowie Kinder mit Entwicklungsverzögerungen. Sie bedürfen besonderer Förderung und Hilfen auf ihrem Weg durch das frühkindliche Bildungssystem. Kinder mit einer festgestellten Behinderung haben das Recht auf Eingliederungshilfen sowie auf die volle Einbeziehung in die Gemeinschaft. Die UN-Behindertenkonvention, die in Deutschland seit 26.03.2009 ver-

bindlich ist, stärkt die Rechte von Behinderten und verpflichtet den Staat zu entsprechenden Maßnahmen auf allen Ebenen des Bildungswesens.

Grundsätzlich können in allen Kindertageseinrichtungen (Krippe, Kindergarten und Hort) sowie in den erweiterten schulischen Betreuungen (hortähnliches Angebot an der Schule im Anschluss an den Unterricht) Kinder mit und ohne Behinderung aufgenommen werden. Sobald ein entsprechender Förderbedarf festgestellt wird, erhalten die Einrichtungsträger zusätzliche Finanzierung zur Durchführung der Integrationsmaßnahmen. Hierbei werden Personalkapazitäten aufgestockt, ggf. räumliche Umbaumaßnahmen oder auch Reduzierungen der Gruppengrößen vorgenommen. Die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung ist in den Frankfurter Kindertageseinrichtungen mittlerweile zu einem selbstverständlichen und weitverbreiteten Angebot geworden. Der Umgang mit Verschiedenheit, Aus- und Begrenzung ist dort für alle Beteiligten erfahrbar. Viele Einrichtungen in den Stadtteilen haben die Integrationsarbeit zu einem eigenen konzeptionellen pädagogischen Schwerpunkt weiterentwickelt. Gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen vollzieht sich als integrativer Handlungsansatz, der in Richtung Inklusion weiterentwickelt und ausgebaut werden soll. Um die Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention konsequent für Kindertageseinrichtungen aller Altersstufen umzusetzen, ist es erforderlich, die wohnortnahe Versorgung mit Einrichtungsplätzen für Kinder mit umfassenden Beeinträchtigungen auszubauen sowie die Zugänge zu den Förderangeboten in Kitas allgemein zu erleichtern.

In 221 von 652 Kindertageseinrichtungen wurden zum Stichtag 1.11.2010 Kinder mit Beeinträchtigungen betreut. Die nachstehende Tabelle zeigt die Anzahl der „Integrationsplätze“ nach Altersbereichen und im Verhältnis zur Gesamtplatzkapazität. Hinzu kommen 1.584 Betreuungsplätze für Grundschul Kinder in erweiterter schulischer Betreuung. Dort können seit dem Schuljahr 2011/2012 „Integrationsmaßnahmen“ durchgeführt werden – aktuelle Daten liegen daher noch nicht vor.

Tabelle 8: Integrationsplätze in Kindertageseinrichtungen 2010

	Krippe/ Krabbelstube	Kindergarten/ Kinderladen	Hort/ Schülerladen	Gesamt
Lt. Betriebserlaubnis zur Verfügung stehende Plätze	4.834	20.540	9.655	35.029
darin Kinder mit Integrationsmaßnahmen	26	368	189	583
prozentualer Anteil "Integrationsplätze" an den Gesamtplätzen	0,5	1,8	2,0	1,7

Quelle: Stadtschulamt 40.51, Stichtag 1.11.2010

3.2.8 Sprachförderung im Kindergarten

Sprache ist der Schlüssel zum Bildungserfolg. Der Erwerb und die Beherrschung der deutschen Sprache stellt eine entscheidende Schwelle für den Zugang und für das erfolgreiche Durchlaufen des Bildungssystems dar. Daher muss die Förderung der Sprachkompetenz zur Verbesserung individueller Lebenschancen möglichst früh ansetzen.

In Frankfurt a. M. trägt die im Kita-Bereich vorhandene Pluralität der Trägerstrukturen und die gesetzlich verankerte Trägerautonomie zu einer konzeptionellen Vielfalt der Förderansätze bei.

Der Eigenbetrieb städtische Kitas hat 2001 die eigene Sprachförderkonzeption „Meine, deine, unsere Sprache“ vorgelegt. Der Eigenbetrieb hat hierzu sowohl ein umfangreiches Fortbildungsprogramm als auch ein Multiplikatorensystem zur Schulung weiterer Mitarbeiter/innen und Teams entwickelt.

Das Stadtschulamt hat das Sprachförderprojekt „Wortstark“ konzipiert, das im Mai 2009 in einer ersten Modellregion gestartet ist. Das praxisnah und trägerübergreifend konzipierte Projekt erprobt, wie Kinder am besten die deutsche Sprache erlernen und wie Kindertageseinrichtungen dabei helfen können. Das Projekt „Wortstark“ hat zum Ziel, die in Frankfurt a. M. vorhandenen Träger von Kindertageseinrichtungen an der Entwicklung und Implementierung eines Sprachförderkonzepts zu beteiligen und die hier entwickelten fachlichen Standards in die Frankfurter Leitlinien aufzunehmen.

3.2.9 Das Bildungsnetzwerk „KITA“

Lange vor PISA und lange vor der Entstehung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans wurde bei den städtischen Kitas ein besonderer Akzent auf den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen gesetzt. In der zehnjährigen Entwicklung haben die Kitas Kooperationen mit 14 Museen, mit Zoo und Palmengarten, Musikschulen und dem Hoch'schen Konservatorium, dem Staatlichen Schulamt und vielen anderen Institutionen aufgebaut. In einem langjährigen beiderseitigen Lernprozess, in dessen Verlauf das gemeinsame Arbeiten auf Augenhöhe erst zu entwickeln war, hat sich sicherlich auch für viele Kultureinrichtungen die hohe Wertigkeit der Kooperation mit Kindertageseinrichtungen erst langsam entwickelt. Die Einsicht, dass Bildung nicht erst mit dem Schuleintritt beginnt, hat sich in der Breite erst in den letzten zehn Jahren langsam durchgesetzt. Es entstand ein Netz aus sozialpädagogischen Fachkräften der städtischen Kindertageseinrichtungen und mittlerweile über dreißig Kooperationspartnern. Das Bildungsnetzwerk „KITA“ begleitet und unterstützt die städtischen Kindertageseinrichtungen bei der Umsetzung ihres eigenständigen Bildungsauftrags. Dazu entwickelt es einrichtungsübergreifende Projekte und Aktionen und führt sie durch. Es implementiert neue Themenfelder und Trends in die Bildungsarbeit der Einrichtungen und unterstützt innovative pädagogische Ideen. „KITA“ ermöglicht Kindern aller sozialen Schichten den kostenfreien Zugang zu hochwertigen Bildungsangeboten und trägt damit zur Chancengerechtigkeit bei. Inzwischen bietet das Bildungsnetzwerk KITA in den Bereichen Sport und Bewegung/ Medien/ Kunst, Theater und Musik/ Sprache und Literacy/ Gesundheit und Ernährung/ Mathematik, Naturwissenschaften und Technik und in der Kooperation mit zahlreichen Frankfurter Museen mehr als 40 verschiedene Angebote an über 400 Terminen im Jahr an, durchgeführt von ca. 160 sozialpädagogischen Fachkräften aus den Kindertageseinrichtungen, genutzt von ca. 13000 Kindern im Jahr.

Das Bildungsnetzwerk leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Kinderkulturarbeit in Frankfurt.

3.2.10 Umsetzungsstand und Perspektiven des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans (H BEP)

Der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (H BEP) ist altersstufen- und institutionenübergreifend für 0 bis 10-jährige Kinder angelegt und formuliert erstmals eine gemeinsame inhaltliche Zielorientierung für alle Bildungsorte. Hierbei bilden die Grundlagen des Planes die gemeinsame Basis und dienen gleichzeitig als Orientierung für das pädagogische Handeln. Der Plan stellt vor allem die Kooperation der beiden Bildungseinrichtungen Kindertageseinrichtung und Grundschule auf eine neue fachliche Grundlage.

Das Kind steht im Mittelpunkt des Geschehens und das „Bild vom Kind“ des Erwachsenen beeinflusst, wie die Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes wahrgenommen und wie Bildungsprozesse moderiert werden. Der Plan beruft sich auf neuste Forschungsergebnisse,

die belegen, dass das Kind von Beginn an in der Lage ist, seine Umwelt zu erkunden, in Austausch mit seiner sozialen Umwelt zu treten und sich seine Umwelt eigenaktiv anzueignen.

Ein weiterer Grundsatz des Planes ist ein Bildungsverständnis, das davon ausgeht, dass sich die Bildung im Kindesalter als sozialer Prozess gestaltet, an dem Kinder und Erwachsene gleichermaßen aktiv beteiligt sind. Nur in gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog, im ko-konstruktivem Prozess findet Bildung, nicht zuletzt als Sinnkonstruktion, statt.

Die im Plan beschriebenen zentralen Ziele der Bildungs- und Erziehungsarbeit sind auf die Unterstützung der kindlichen Eigenaktivität im Bildungsprozess und die Stärkung und Förderung vielseitiger Kompetenzen gerichtet.

Der Blick richtet sich hierbei auf die Stärkung der Basiskompetenzen (Individuums bezogene Kompetenzen, Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext, Lernen und lernmethodische Kompetenzen, Kompetenter Umgang mit Veränderung und Belastung: Widerstandsfähigkeit, Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt) und werden weiter in eine Vielzahl konkreter Ziele für die Förderung der Bildung und Erziehung differenziert. Die verschiedenen Kompetenzen sind dabei keine voneinander unabhängigen Dimensionen der Entwicklung und des Lernens, sondern stehen in ständiger Wechselwirkung.

Der Plan beschreibt darüber hinaus Schlüsselprozesse, die eine Verzahnung und Anschlussfähigkeit im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation unterstützen.

Schlüsselprozesse sind:

- Gelungene Übergänge
- Eingehen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit den Eltern
- Bildungs- und Erziehungsprozesse dokumentieren
- Öffnung zum Gemeinwesen
- Partizipation als Grundlage demokratischen Handelns
- Kooperation und Vernetzung der Bildungsorte
- Reflexion und Evaluation des pädagogischen Handelns

Der Plan versteht sich als Orientierungsrahmen, der, unterstützt vom Träger, auf Einrichtungsebene in Form einer Einrichtungskonzeption bzw. eines Schulprogramms, konkretisiert werden kann. Darüber hinaus kann er als Grundlage bei der Erarbeitung und Abstimmung von Schlüsselprozessen dienen und die institutionsübergreifende Zusammenarbeit fördern.

In den Grundschulen wurde der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan seit November 2009 per Verordnung verbindlich eingeführt. Für die Kindertageseinrichtungen hat er einen Empfehlungs- bzw. Orientierungscharakter.

Sowohl das Stadtschulamt mit den beiden Arbeitsbereichen „Trägerübergreifende Kita – Aufgaben“ und „Pädagogische Schulentwicklung“, als auch die Arbeitsgemeinschaft nach §78 SGB VIII, empfehlen die Nutzung des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans zur konzeptionellen Orientierung in der pädagogischen Arbeit und für die Gestaltung von Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Aufgrund seines institutionsübergreifenden Charakters bildet der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan eine gemeinsame Grundlage für weitere und professionelle Kooperationsbestrebungen der Kindertageseinrichtungen und der Grundschulen.

Derzeit wird ein Konzept zur Kooperation zwischen Stadtschulamt und Staatlichen Schulamt Frankfurt a. M. erarbeitet. Ziel ist es, auf Grundlage des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes über eine Kooperationsvereinbarung die Einrichtung einer Fachgruppe zu initiieren um somit der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen einen verbindlichen Rahmen zu geben. In den trägerübergreifend erarbeiteten Leitlinien zur Sicherung der Qualität in den Kindertageseinrichtungen Frankfurt/Main, im Rahmenkonzept

Erweiterte Schulische Betreuung und im Bericht zu den Ergebnissen der Pilotphase „Offene Frankfurter Ganztagschule“ sollen die Grundsätze und Prinzipien des Hessischer Bildungs- und Erziehungsplans berücksichtigt und in Auszügen zugrunde gelegt werden. Besondere Schwerpunkte sind hier die im BEP beschriebene Aussagen zum „Bild vom Kind“, zum „Bildungsverständnis“ und die institutionsübergreifende Zusammenarbeit von Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen.

In diesem Zusammenhang wird der Magistrat eine detaillierte Umfrage zu den bereits umgesetzten, bzw. in Planung befindlichen Teilen des H BEP durchführen. Erst auf der Grundlage der Ergebnisse können Indikatoren und Kennzahlen der Umsetzung des H BEP für das Bildungsmonitoring definiert werden.

3.3 Übergang in die Schule

Der hessische Bildungs- und Erziehungsplan (H-BEP) verweist darauf, welche große Aufmerksamkeit den Prozessen frühkindlicher Bildung inzwischen zukommt. Im Rahmen einer Lebenslaufperspektive geht es dabei auch um den geeigneten Zeitpunkt des Übergangs in die Schule. Bis Ende der 1960er-Jahre bundeseinheitlich geregelt, stieg das durchschnittliche Einschulungsalter der Kinder in Deutschland zunächst lange Zeit an. Seit Ende der 1990er-Jahre wirkt die Bildungspolitik diesem Trend systematisch entgegen, was zu einem Rückgang von verspäteten Einschulungen und von Zurückstellungen schulpflichtiger Kinder führte. Dabei hat sich das Verständnis von „Schulfähigkeit“ gewandelt. In der Vergangenheit ging man davon aus, dass Kinder im Verlauf ihrer Entwicklung gleichsam von selbst den Zeitpunkt der Schulfähigkeit erreichen. Heute wird Schulfähigkeit als gemeinsame Aufgabe verstanden, an der Eltern, Erzieher und Pädagogen durchgängig von der vorschulischen Erziehung bis in die Grundschule hinein mitwirken. Nicht das Kind entwickelt sich bis zur Schulfähigkeit, sondern die Schulfähigkeit des Kindes muss entwickelt werden.

Wenn bei der Schulanmeldung festgestellt wird, dass ein Kind nichtdeutscher Herkunftssprache noch nicht über genügend Deutschkenntnisse verfügt, um im Unterricht des ersten Schuljahres voraussichtlich erfolgreich mitarbeiten zu können, soll den Eltern im Rahmen eines eingehenden Beratungsgesprächs die Notwendigkeit der Förderung ihres Kindes im Bereich der deutschen Sprache deutlich gemacht werden. Eine Möglichkeit der Förderung besteht im freiwilligen Besuch eines Vorlaufkurses, in dem Kinder zugewanderter Eltern insbesondere hinsichtlich des Erwerbs der deutschen Sprache auf den Schulbesuch vorbereitet werden.

3.3.1 Einschulungsuntersuchungen des Amtes für Gesundheit

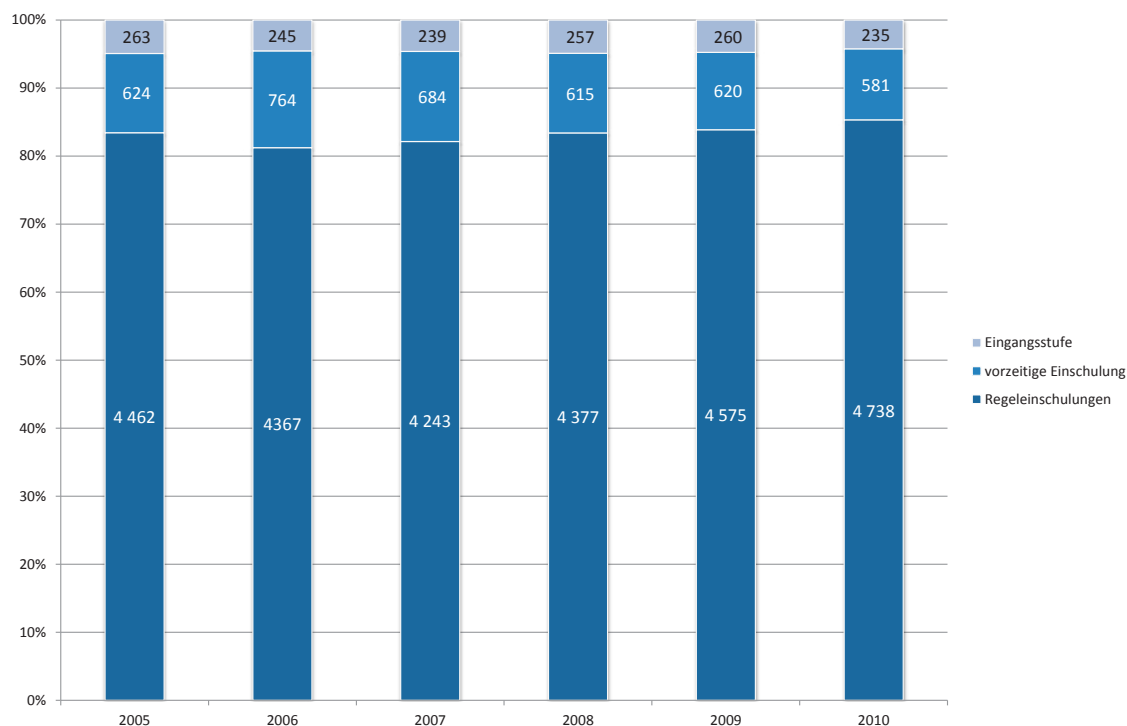
In der Zeit ab September bis zum Beginn der Sommerferien werden alle Kinder des jeweiligen Einschulungsjahrganges vom jugendärztlichen Dienst des Amtes für Gesundheit untersucht, um die Schulfähigkeit aus schulärztlicher Sicht festzustellen und rechtzeitig mögliche Förder- und Unterstützungsangebote einleiten zu können.

Die Einschulungsuntersuchung besteht für jedes Kind aus einer medizinischen Anamnese, einer Bestandsaufnahme der präventiven Maßnahmen (Vollständigkeit von Impfpass und Untersuchungsheft, bisherige Fördermaßnahmen), aus einem umfassenden Körper-Check, einer Überprüfung der Hör- und Sehfähigkeit sowie einem Entwicklungsscreening mit Tests in den Bereichen Wahrnehmung, Sprache, Neuromotorik, Psyche/Verhalten und Wissen/Denken. Am Ende wird für jedes Kind eine Empfehlung bezüglich der Schulfähigkeit abgegeben. Eine Entscheidung über die Einschulung trifft die Schulleitung der jeweiligen Grundschule. Bei Bedarf erhalten die Eltern Anregungen für Fördermaßnahmen und medizinische Hilfen. Die Daten der Schuleingangsuntersuchung bilden aufgrund ihres Pflichtcharakters einen kompletten

Altersjahrgang nahezu vollständig ab⁵. Sie geben einen sehr guten Überblick über den Gesundheits- und Entwicklungsstand der Kinder an der Schwelle von Kindertagesbetreuung zu Schule (eine ausführliche Darstellung findet sich in der Veröffentlichung Kindergesundheit in Frankfurt 2002 - 2008 des Amtes für Gesundheit der Stadt Frankfurt am Main).

Bei den Einschulungsuntersuchungen der letzten Jahre liegt der Anteil der Regelkinder stabil über 80 %. Früh eingeschulte Kinder sind Kinder, die erst nach dem gesetzlich festgelegten Stichtag das sechste Lebensjahr vollendet haben, und als so genannte „Kann-Kinder“ auf Antrag der Eltern und mit einem positiven Gutachten der Schule und des Amtes für Gesundheit eingeschult werden. Der Anteil der vorzeitig eingeschulter Kinder schwankt in Frankfurt in den letzten Jahren zwischen 10 und 15 %. Im Jahr 2010 waren 10,4 % der untersuchten Einschulungskinder Kann-Kinder.

Abb. 15: Schulstatus der untersuchten Frankfurter Kinder der Jahre 2005 bis 2010



Quelle: Amt für Gesundheit 2010 und 2011, Daten für 2009 und 2010 bisher unveröffentlicht.

An fünf der öffentlichen Frankfurter Grundschulen existieren so genannte Eingangsstufen, in die Kinder regelhaft bereits mit Vollendung des fünften Lebensjahres aufgenommen werden. Die Eingangsstufe ist Bestandteil der Grundschule, sie ersetzt die Jahrgangsstufe 1. In Eingangsstufen werden Kinder innerhalb von zwei Schuljahren kontinuierlich an die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsformen der Grundschule herangeführt. Dabei werden sozialpädagogische Methoden und Methoden des Unterrichts miteinander verbunden. Knapp 5 % der eingeschulter Kinder besuchen pro Jahr eine Eingangsstufe.

Bei spät eingeschulter Kindern handelt es sich um die Kinder, die bereits im Vorjahr schulpflichtig waren, aber erst im laufenden Schuljahr (evtl. nach Besuch einer Vorklasse) eingeschult werden.

⁵ Laut Auskunft des Amtes für Gesundheit beteiligen sich einige Schulen in privater Trägerschaft wie bspw. die Europäische Schule, Freie Schule Frankfurt, die Waldorfschule, die Internationale Schule Frankfurt und die Internationale Schule Frankfurt-Rhein-Main nicht.

Eine besondere Schulempfehlung erhielten im Jahr 2010 8,6 % der Kinder. Eine Empfehlung für die Vorklasse erhielten 4,0 %, eine Empfehlung für eine Zurückstellung in den Kindergarten erhielten 0,7 % der Kinder.

Eine Empfehlung zur Überprüfung auf einen sonderpädagogischem Förderbedarf wurde für 2,9 % der Kinder ausgesprochen. Für Schülerinnen und Schüler, deren Förderung in einer allgemeinen Schule nicht ausreichend gewährleistet werden kann, gibt es entsprechend den Behinderungsarten unterschiedliche Typen von Förderschulen (Kapitel 4.1.5).

Tabelle 9: Status der untersuchten Einschulungskinder im Jahr 2010

	Anzahl	%
Kinder	5.574	100,0
davon		
Regelkind	4.738	85,0
Kann-Kind	581	10,4
Eingangsstufe	235	4,2
Zurückgestellt	20	0,4
Besondere Schulempfehlung gesamt	481	8,6
Zurückstellung Kindergarten	38	0,7
Zurückstellung Vorklasse	221	4,0
Empfehlung Sonderpädagogische Förderung	161	2,9

Quelle: Amt für Gesundheit 2011; modifizierte Berechnung durch Amt für Gesundheit 2011, unveröffentlichte Daten von 2010

Im Rückblick der Jahre 2002 bis 2008 zeigt die Auswertung des Amtes für Gesundheit: eine besondere Schulempfehlung – insbesondere die Zurückstellung in die Vorklasse – wurde bei Kindern mit Migrationshintergrund (19 %) deutlich häufiger abgegeben als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (12,4 %). Bei der Betrachtung nach Geschlecht zeigt sich, dass Mädchen (13,8 %) erheblich seltener eine besondere Schulempfehlung erhalten als Jungen (18 %) (Amt für Gesundheit 2010).

3.3.2 Nachfragegerechte Angebote

In der Schulbezirkssatzung werden die Einzugsbereiche aller Grundschulen festgelegt. Nur aus „wichtigem Grund“ können nach § 66 des Hessischen Schulgesetzes Ausnahmen, sogenannte Gestattungen auf Antrag beim zuständigen Staatlichen Schulamt gewährt werden. Im Schuljahr 2000/2001 wurden über 1.000 Gestattungen genehmigt. Seit dem für den Besuch von Privatschulen keine Gestattung mehr erforderlich ist, hat sich die Zahl zwischen 500 und 600 eingeepegelt, also rd. 10 bis 12 % einer Jahrgangsbreite. Bei derart zahlreichem Gebrauch von Ausnahmetatbeständen kann angenommen werden, dass solche Bewegungen mit der Attraktivität bzw. Nicht-Attraktivität einer Schule in verschiedenen Dimensionen zusammenhängen.

Kinder, die an einem Schülerhort einen Betreuungsplatz erhalten haben, besuchen häufig die dem Hort nächstgelegene Schule. Der Hortplatz ist damit der häufigste Grund für einen Schulbezirkswechsel. Weitere Gründe bestehen beispielsweise darin, dass betreuende Großeltern oder Tagesmütter in anderen Schulbezirken wohnen als die Eltern oder weil sich die Eltern von dem jeweiligen pädagogischen Konzept, z.B. einer Eingangsstufe, bilinguale Angebote oder der Tagesstruktur einer benachbarten Grundschule eher angesprochen fühlen. Pädagogische Profilbildung kann aus einer bezirksgebundenen Grundschule eine Angebots-

schule für die ganze Stadt machen. Der Schulbezirk als Integrationselement droht auf diese Weise seine Wirkung zu verlieren.

Waren in den vergangenen Jahren die pädagogische Ausdifferenzierung der Grundschulen häufig für solche Wanderbewegungen mitverantwortlich, ist die Umwandlung der Grundschulen in Ganztageschulen nun in zunehmendem Maße der Grund für Anträge auf Schulbezirkswechsel (sowohl hin zur zeitlich umfassenderen Betreuung an Ganztageschulen als auch hin zu Vormittags-Grundschulen bzw. nur teilgebundenen Ganztagsgrundschulen).

Eine Auswertung der Gestattungspraxis wurde im Frankfurter Sozialbericht Teil VII (2006) dargestellt. Festgestellt wurde eine Korrelation zwischen dem Zugang oder Abgang an Schülern und der Lage der Grundschule in einem sozial besser oder schlechter strukturierten Stadtteil. Zudem gab es einen Zusammenhang zwischen Zugang oder Abgang an Schülern und der Übergangsrate einer Grundschule ins Gymnasium: „Was hier Ursache und Wirkung ist, ist nicht eindeutig zu bestimmen. Es kann tatsächlich sein, dass die überdurchschnittlichen Übergangsraten ans Gymnasium, die bestimmte Schulen zu verzeichnen haben, wesentlich durch den Zustrom von Kindern hervorgerufen wird, die erst über Gestattungen an diese Schule kommen. Eventuell sind es auch sich gegenseitig verstärkende Prozesse“ (ebd. S. 130).

Im Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden (2005) wird konstatiert, dass der Ausländeranteil an einer Grundschule als Einflussgröße gewichtiger ist als die Übergangsquoten auf weiterführende Schulen. Beide Größen korrelieren jedoch in hohem Maß miteinander.

Eine für die vergangenen zwölf Jahre angestellte Sonderauswertung der Gestattungen in Frankfurt a. M. ergab, dass die Tendenz Schulen mit hohen Gymnasialübergangsquoten und in sozial besser strukturierten Stadtteilen zu wählen, recht stabil ist. Der bereits festgestellte Zusammenhang zwischen Gymnasialübergangsquote und dem Zugang oder Abgang an Schülern ist allerdings zumindest als einziger Indikator ohne die Betrachtung weiterer Faktoren nicht unproblematisch. Es zeigt sich z.B. dass Schulen, an denen seit langer Zeit Ganztagsangebote existieren, eine starke Anziehungskraft haben. Auch die Schulen mit bilingualem Angebot ziehen Jahr für Jahr Schülerinnen und Schüler aus ganz Frankfurt an, wobei diese Schulen tatsächlich auch zu denen gehören, die die höchsten Gymnasialübergangsquoten haben.

Wird für andere Städte eine zum Teil extreme ethnische Homogenisierung der Schülerpopulation in einzelnen Grundschulen durch Gestattungen konstatiert, lässt sich das für Frankfurt a. M. bislang so eindeutig nicht bestätigen. Das mag auch daran liegen, dass Frankfurt bisher insgesamt eine sehr niedrige ethnische Segregation aufweist, die sich seit dem Jahr 2000 mit Ausnahme der Jahre 2007 und 2008 stetig verringert hat. Im Vergleich zu anderen deutschen Städten nimmt Frankfurt hier eine Spitzenposition ein (Amt für Wohnungswesen 2011).

4. Allgemeinbildende Schule

Schulischer Bildung kommt nicht nur wegen der gesetzlich verankerten Schulpflicht eine Schlüsselrolle für die individuelle Entwicklung, für gesellschaftliche Teilhabe und für die Vermittlung von Kompetenzen zu. Sie hat zudem eine immer wichtiger werdende orientierende und systematisierende Funktion angesichts zunehmender Bedeutung non-formaler und informeller Lernwelten im Schulalter. Darüber hinaus wird von schulischer Bildung ein Beitrag für das Zusammenleben in einer von kultureller Vielfalt und sozialen Unterschieden geprägten Gesellschaft erwartet. Anders als bei den Kindertageseinrichtungen, die in der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe verankert sind, ist der bildungspolitische Einfluss der Kommunen auf die Schulen erheblich geringer. Er bezieht sich vor allem auf die äußeren Schulangelegenheiten. Hierzu zählt insbesondere, die Schulen und ihre Einrichtungen zu bauen, auszustatten, zu betreiben und zu unterhalten. Die inneren Schulangelegenheiten obliegen hingegen dem Land. Auch wenn die Kommunen die Bildungsprozesse nicht direkt steuern können, so sind sie dennoch an einem leistungsfähigen Schulsystem interessiert, damit die Schülerinnen und Schüler umfassende Kompetenzen bzw. qualifizierte Abschlüsse erwerben, die ihnen einen Übergang in das Berufsbildungs- und Hochschulsystem ermöglichen.

In den letzten Jahren zeichnet sich jedoch eine Abkehr von der strikten Trennung innerer und äußerer Schulangelegenheiten ab, zumal in den Kommunen der Stellenwert von Bildung auch als Wettbewerbsfaktor stärker in den Vordergrund gerückt ist. So versuchen zahlreiche Städte, auch die Stadt Frankfurt a. M., durch die Einführung verschiedener bildungspolitischer Maßnahmen und Unterstützungssysteme im Schulbereich ihren Beitrag zu leisten. Durch das sich derzeit neu entwickelnde Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten ist die Stadt Frankfurt a. M. als Schulträger zunehmend mehr an der inhaltlichen Ausgestaltung der Schulen beteiligt. Die bislang oft noch getrennten Angebote im Bildungs-, Betreuungs-, und Erziehungssystem werden durch eine intensive Zusammenarbeit von Stadt, Schulverwaltung, Schulen, Eltern und Schülerinnen- und Schülervertretern weiter qualitativ verbessert und vernetzt.

In den vergangenen Jahren hat sich die Schullandschaft in Frankfurt sowohl quantitativ als auch qualitativ verändert. Mit verschiedenen Schulorganisationsmaßnahmen reagierte der Schulträger in Abstimmung mit dem Staatlichen Schulamt einerseits auf einen starken Rückgang bzw. lokal veränderte Nachfrage im Bildungsgang Hauptschule und Realschule und andererseits auf die Notwendigkeit, das Schulangebot den Bedürfnissen und Bedingungen vor Ort durch Umwandlungen vom gegliederten in ein integriertes System anzupassen. Darüber hinaus war und ist die Schaffung neuer schulischer Infrastruktur in Neubaugebieten Zielsetzung. Um der anhaltend starken Nachfrage gerecht zu werden, wurde überdies ein neues Gymnasium gegründet.

Zusätzlich kam es vermehrt zur Ansiedlung von allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft.

4.1 Basisinformationen

Im Schuljahr 2010/2011 besuchten 61.329 Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden Schulen in Frankfurt am Main, davon mehr als ein Drittel (35,9 %) die Grundschule, 4,2 % die Förderschule, 3,5 % die Hauptschule, 9,5 % die Realschule, 11,4 % die integrierte Gesamtschule sowie 34,3 % das Gymnasium. Förderstufen werden von weniger als einem Prozent der Schülerinnen und Schüler besucht.

In Frankfurt ist die ganze Bandbreite an Schulformen vertreten, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Grundschulen

Grundschulen sollen ihre Schülerinnen und Schüler von den mehr spielerischen Formen des Lernens im Elementarbereich zu den systematischeren Formen des schulischen Lernens hinführen und das Lernangebot nach Inhalt und Form den individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten anpassen. Ziel der Grundschule ist es, den Schülerinnen und Schülern die Grundlage für eine weiterführende Bildung und das lebenslange Lernen zu vermitteln. Schwerpunkte sind dabei die durchgängige Verbesserung der Sprachkompetenz und die Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge. Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, ihre Umwelteindrücke erlebnisorientiert zu erfassen und zu strukturieren. Gleichzeitig sollen sie ihre psychomotorischen Fähigkeiten und sozialen Verhaltensweisen weiterentwickeln.

Die Grundschule sieht ihren Auftrag darin, Kinder mit unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten so zu fördern, dass sich die Grundlagen für selbstständiges Denken, Lernen und Arbeiten entwickeln sowie Erfahrungen zum gestaltenden menschlichen Miteinander vermittelt werden. Sie erwerben so eine Basis zur Orientierung und zum Handeln in ihrer Lebenswelt sowie für das Lernen in weiterführenden Schulen im Sekundarbereich. In den Grundschulen werden Schülerinnen und Schüler der ersten bis vierten Jahrgangsstufe unterrichtet. Sie vermitteln Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten in allen wesentlichen Kulturbereichen und bereiten auf das Lernen in den weiterführenden Bildungsgängen vor. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschulen ist auf die bestmögliche Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler gerichtet und schließt die Sorge um ihr physisches und psychisches Wohl mit ein.

Die Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschulen sind eine pädagogische Einheit. In den Jahrgangsstufen 3 und 4 wird die begonnene inhaltliche und pädagogische Arbeit altersadäquat fortgesetzt. Zugleich erfolgt eine Hinführung auf den Übergang in die weiterführenden Bildungsgänge. Der Besuch der Grundschule ist für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend, die bis zum 30. Juni des Aufnahmejahres das 6. Lebensjahr vollendet haben. Diese sind in den Monaten März/April des Jahres, das dem Beginn der Schulpflicht vorangeht, zum Schulbesuch anzumelden, dabei sind die deutschen Sprachkenntnisse festzustellen. Wenn bei der Schulanmeldung festgestellt wird, dass ein Kind nichtdeutscher Herkunftssprache noch nicht über genügend Deutschkenntnisse verfügt, um im Unterricht des ersten Schuljahres voraussichtlich erfolgreich mitarbeiten zu können, soll den Eltern im Rahmen eines eingehenden Beratungsgesprächs die Notwendigkeit der Förderung ihres Kindes im Bereich der deutschen Sprache deutlich gemacht werden.

Eine Möglichkeit der Förderung besteht im freiwilligen Besuch eines Vorlaufkurses, in dem Kinder zugewanderter Eltern insbesondere hinsichtlich des Erwerbs der deutschen Sprache auf den Schulbesuch vorbereitet werden. Der Kurs beginnt ca. ein Jahr vor der Einschulung und soll die Kinder beim Erwerb der deutschen Sprache so unterstützen, dass sie im ersten Schuljahr dem Unterrichtsgeschehen folgen und erfolgreich mitarbeiten können.

Kinder, die nach dem 30. Juni das 6. Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Eltern in die Schule aufgenommen werden. Die Entscheidung trifft die Schulleiterin oder der Schulleiter unter Berücksichtigung des schulärztlichen Gutachtens. Die Schulpflicht beginnt mit der Einschulung. Bei Kindern, die nach dem 31. Dezember das 6. Lebensjahr vollenden, kann die Aufnahme vom Ergebnis einer zusätzlichen Überprüfung der geistigen und seelischen Entwicklung durch den Schulpsychologischen Dienst abhängig gemacht werden. Schulpflichtige, aber noch nicht schulfähige Kinder können in der Regel ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden. Sie werden nach Möglichkeit in Vorklassen aufgenommen und dort gefördert.

In Vorklassen an Grundschulen wurden im Schuljahr 2010/2011 407 Kinder aufgenommen. Weitere 16 Kinder wurden in Vorklassen an der Sprachheilschule aufgenommen.

Förderschulen

Auch die Förderschulen sind unter dem Begriff der Allgemeinbildenden Schulen einzuordnen. Da sie jedoch zugleich Primar- und Sekundarstufe sein können und sie Besonderheiten im Sinne von verschiedenen Förderschwerpunkten aufweisen, stellen sie in mehrerer Hinsicht eine eigene Form im Schulsystem dar. Insofern werden die Daten der Primarstufen der Förderschulen im Kapitel Sonderpädagogische Förderung dargestellt.

Im Schuljahr 2010/2011 wurden in Frankfurt an 76 öffentlichen Grundschulen bzw. Grundschulzweigen 19.783 Kinder unterrichtet. Hinzu kommen die Kinder an 20 Privatschulen, über die nur unvollständige Informationen vorliegen.

Das Geschlechterverhältnis war mit 49,3 % Mädchen und 50,7 % Jungen ausgewogen. 16,9 % der Kinder hatten keine deutsche Staatsangehörigkeit. Die Grundschülerinnen und -schüler verteilten sich auf 943 Klassen (ohne Vorklassen), so dass sich eine durchschnittliche Klassenstärke von 21 ergab.

Hauptschulen

Die Hauptschule vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern eine grundlegende allgemeine Bildung. Sie umfasst in der Normalform die Jahrgangsstufen 5 bis 9. Bei zehnjähriger Vollzeitschulpflicht schließt die Hauptschule die Jahrgangsstufe 10 mit ein.

Der Unterricht wird häufig in den Fächern Mathematik und Fremdsprache nach Leistungsgruppen differenziert erteilt, um dem unterschiedlichen Lernvermögen der Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden, einen qualifizierenden Hauptschulabschluss zu ermöglichen sowie den Übergang in andere weiterführende Schularten zu erleichtern.

Als weiterführende Schule eröffnet die Hauptschule befähigten Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit, über das 10. Schuljahr und/oder anschließend über das berufliche Schulwesen weiterführende Abschlüsse zu erwerben (so unter bestimmten Bedingungen den Mittleren Schulabschluss).

Die Nachfrage nach der Hauptschule hat sich in den letzten 20 Jahren gravierend verändert. Im Bericht „Bildung in Deutschland 2008“ wird festgestellt, dass die Quote der Übergänge von Grundschulen an Hauptschulen in allen Ländern mit entsprechendem Schulartangebot 2006 weiter gesunken ist (bundesweit 2,6 Prozentpunkte weniger als 2004). In vergleichbarem Umfang haben die Übergänge ans Gymnasium zugenommen. Wie im gesamten Land haben auch die Hauptschulen in Frankfurt Akzeptanzprobleme. In der öffentlichen Wahrnehmung vollzieht sich eine Entwicklung zur „Problemschule“, die keine wirksame Lösung der Probleme des gegliederten Schulsystems darstellt, sondern das Qualifikationsproblem der Absteiger verschärft. Durch Querversetzungen und Wiederholen entstehen Brüche in der individuellen Schullaufbahn, die sich negativ auf die Bildungsbiografie auswirken.

Grundschulempfehlungen für die Hauptschule werden von den Eltern in der Regel nicht akzeptiert; die Eltern vermeiden nach Möglichkeit diese Schulform und eine Verbesserung der Akzeptanz für diese Schulart ist auch in Zukunft nicht zu erwarten. Insgesamt ist festzustellen, dass Hauptschulen erheblich unter ihren Aufnahmekapazitäten angewählt und erst durch Querversetzungen aufgefüllt werden.

Realschulen

Die Realschule vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern eine erweiterte allgemeine Bildung. Basierend auf dem im Schulgesetz festgelegten Auftrag vermittelt die Realschule ihren Schülerinnen und Schülern eine lebensbezogene Allgemeinbildung und befähigt sie, entsprechend ihren Leistungen und Neigungen Schwerpunkte zu setzen. Sie ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen berufsbezogenen Schulabschluss und versetzt sie in die Lage, ihren Bildungsweg in berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen.

Zur Stärkung ihres Praxisbezugs haben sich die Realschulen in zunehmendem Maße gegenüber außerschulischen Einrichtungen geöffnet und ihre Zusammenarbeit mit Unternehmen, Vereinen, freien Trägern oder Kommunen intensiviert, um die Ausbildungschancen der Schülerinnen und Schüler weiter zu verbessern. Mit der Erstellung eines eigenen – auf den Bildungsgang Realschule bezogenen – Lehrplans und einer eigenständigen Studentafel sind weitere wichtige Schritte auf dem Weg zu mehr Eigenständigkeit und Qualität vollzogen worden.

Integrierte Gesamtschulen

Die Gesamtschule in integrierter Form bildet eine pädagogische und organisatorische Einheit. In der schulformübergreifenden (integrierten) Gesamtschule wird „das Bildungsangebot der in ihr zusammengefassten Schulformen integriert und das Bildungsangebot der Mittelstufe (Sekundarstufe I) des gymnasialen Bildungsganges auf die Jahrgangsstufen 5 bis 10 umgesetzt. Sie ermöglicht es, den Schülerinnen und Schülern in individueller Bestimmung des Bildungsweges die Bildungsgänge zu verfolgen. Ihre Unterrichtsorganisation ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine Schwerpunktbildung entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Interessen durch Unterricht in gemeinsamen Kerngruppen und Kursen, die nach Anspruchshöhe, Begabung und Neigung differenziert werden“.

Der Unterricht wird in einem Teil der Fächer leistungsdifferenziert in Kursen auf mindestens zwei Anspruchsebenen erteilt, die lehrplanbezogen definiert sind. Für den leistungsdifferenzierten Unterricht ab Jahrgangsstufe 7 gilt: Der Unterricht auf unterschiedlichen Anspruchsebenen beginnt in Mathematik und in der ersten Fremdsprache mit Jahrgangsstufe 7, in Deutsch in der Regel mit Jahrgangsstufe 8 (spätestens mit Jahrgangsstufe 9), in mindestens einem naturwissenschaftlichen Fach (in Physik oder Chemie) spätestens ab Jahrgangsstufe 9. In den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, Kunst, Musik, Sport und Religionslehre bleibt der Unterricht in der Regel für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam.

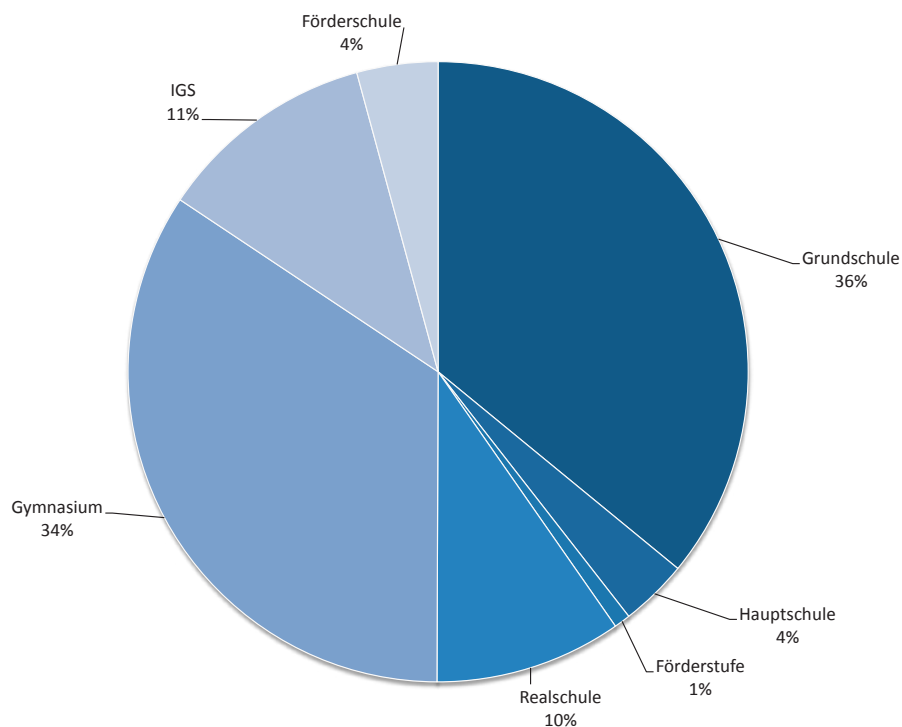
Gymnasien

Das Gymnasium vermittelt den Schülerinnen und Schülern eine vertiefte allgemeine Bildung und eine umfassende Persönlichkeitsbildung. Unterricht und Erziehung ermöglichen den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus eine ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Schwerpunktbildung.

Das Gymnasium baut als weiterführende Schulform auf der Grundschule auf. Es umfasst in der traditionellen Form die Mittelstufe (Sekundarstufe I) und die derzeitige Oberstufe (Sekundarstufe II). Seit dem Schuljahr 2005/06 wurde beginnend mit der Jahrgangsstufe 5 generell die Schulzeitverkürzung im gymnasialen Bildungsgang eingeführt. Es gibt auch zwei Gymnasien in Frankfurt a. M., die nur die Mittelstufe umfassen, dann wird der gymnasiale Bil-

dungsgang an der Oberstufe eines benachbarten Gymnasiums oder an einer selbständigen gymnasialen Oberstufenschule fortgesetzt.

Abb. 16: Schülerinnen und Schüler nach Schulformen im Schuljahr 2010/2011



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

Tabelle 10: Schulen, Klassen, Schüler und Klassenfrequenzen öffentlicher allgemeinbildender Schulen in Frankfurt am Main im Schuljahr 2010/2011*

Schulform	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen/ Kerngruppen	Anzahl Schüler- innen und Schüler	Schüler- innen und Schüler je Klasse
Grundschule/Grundschulzweig	76	948	19.783	20,9
Förderstufe	3	18	430	23,9
Hauptschule/Hauptschulzweig	15	124	2.161	17,4
Realschule/Realschulzweig	18	224	5.819	26,0
Gymnasium/Gymnasialzweig (Mittelstufe)**	20	405	11.337	28,0
Schulformübergreifende (integrierte) Gesamtschule	10	290	6.974	24,0

Quelle: Hessisches Kultusministerium (LUSD 2010/2011, eigene Berechnung)

*Ohne Förderschulen und Schulen für Erwachsene.

**Wegen des Unterrichts in Kursen in der gymnasialen Oberstufe können Klassen nicht ausgewiesen werden.

Tabelle 11: Anzahl, Art, Trägerschaft und Größe der allgemeinbildenden Schulen sowie Schülerinnen- und Schülerzahlen nach Schulart an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2010/2011

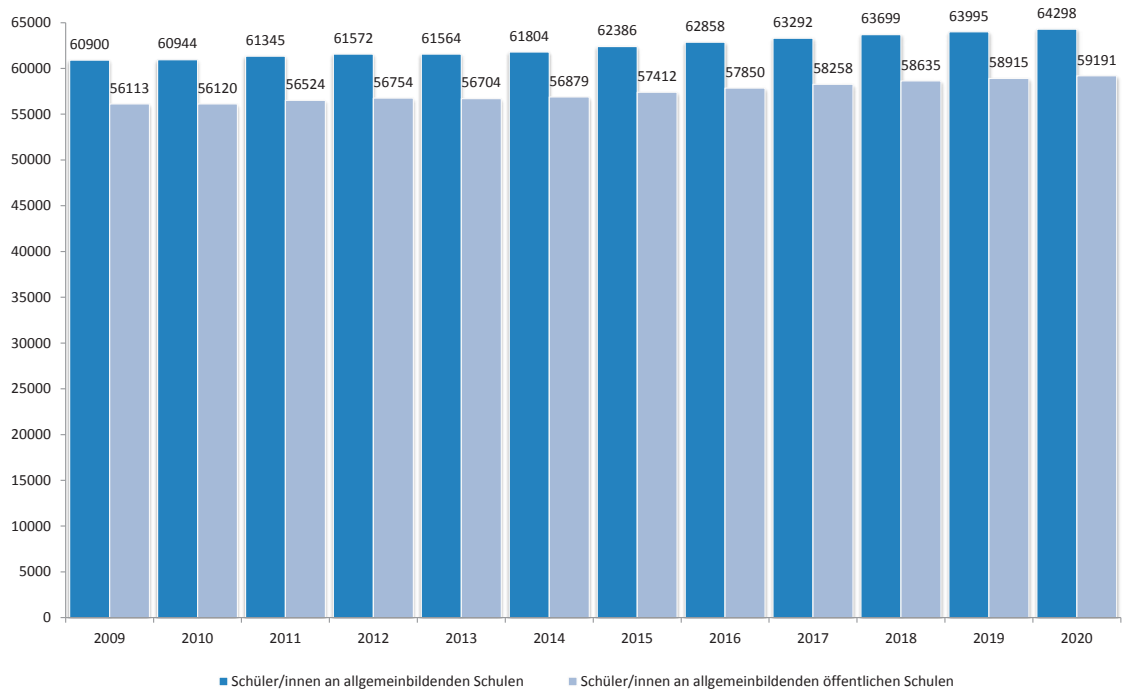
Schulart	Träger- schaft	Einrichtungen	Schülerinnen und Schüler		
			insgesamt	und zwar	
				Schülerinnen	nicht- deutsche Schülerinnen und Schüler
Anzahl					
Grundschulen	öffentlich	76	19.783	9.752	3.338
	privat	14	2257	1140	344
	zusammen	90	22.040	10.892	3.682
Hauptschulen	öffentlich	15	2.161	929	1.168
	privat	–	–	–	–
	zusammen	15	2.161	929	1.168
Förderstufen	öffentlich	3	430	190	140
	privat	–	92	37	19
	zusammen	5	522	227	159
Realschulen	öffentlich	18	5.819	2.780	2.349
	privat	2	159	77	11
	zusammen	20	5.978	2.857	2.360
Gymnasien	öffentlich	24	18.889	9.983	3.189
	privat	7	2.145	1.062	124
	zusammen	31	21.034	11.045	3.313
Integrierte Jahrgangsstufen	öffentlich	10	6.974	3.323	2.103
	privat	2	28	12	5
	zusammen	12	7.002	3.335	2.108
Förderschulen	öffentlich	15	2.270	840	832
	privat	5	322	91	51
	zusammen	20	2.592	931	883
Gesamtergebnis		193	61.329	30.216	13.673

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

4.1.1 Schülerprognosen

Das Hessische Statistische Landesamt hat eine regionalisierte Vorausberechnung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler sowie der Schulentlassenen vorgenommen. Grundlage der Vorausberechnung war ein Modell, das das hessische Schulsystem mit seinen verschiedenen Schulformen, wie es zum Zeitpunkt der Modellrechnung organisiert war, abbildet. Als Basis der vorliegenden Vorausberechnung dienten die Variante W1 der 12. regionalisierten Bevölkerungsvorausberechnung des Hessischen Statistischen Landesamtes auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte aus dem Jahr 2010 und die Ergebnisse der Schulstatistik des Schuljahres 2009/2010. Nach dieser Modellrechnung steigt die Zahl der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen zwischen 2009 und 2020 in Frankfurt um 5,6 Prozent (Abbildung 17).

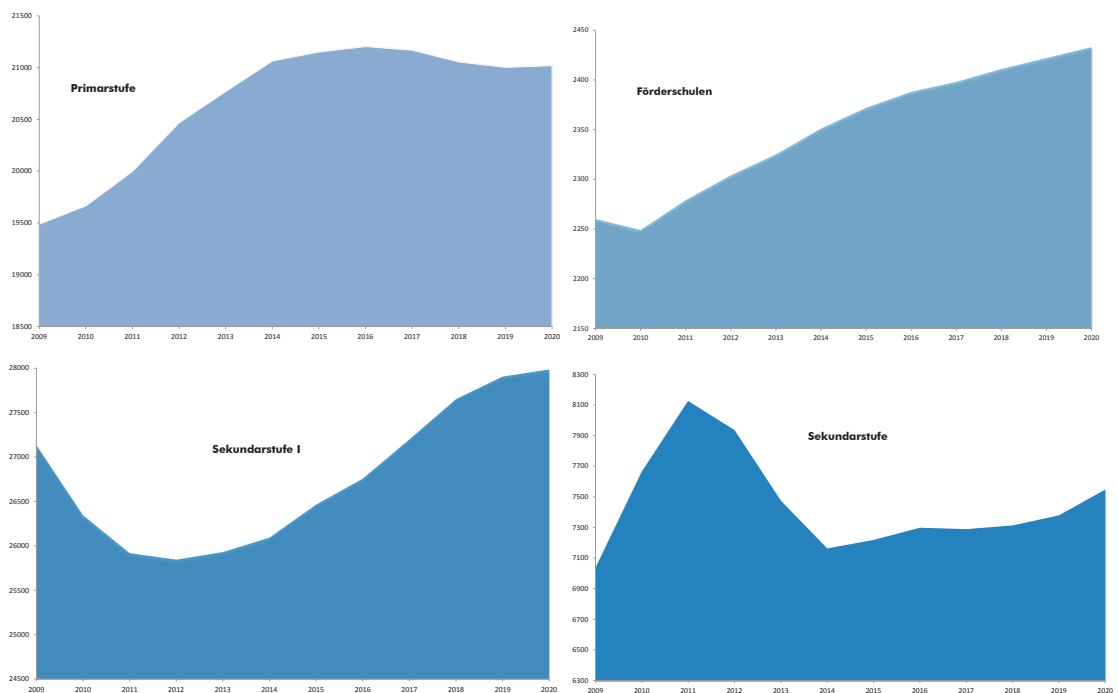
Abb. 17: Schülerzahlen an Frankfurter allgemeinbildenden Schulen bis 2020



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

Wie sich diese Schülerinnen und Schüler auf die Schulstufen verteilen zeigt Abbildung 18. Bei der Berechnung wurden die vom Statistischen Landesamt für das Schuljahr 2009/2010 ermittelten Übergangsquoten von der Stufe vier in die Stufe fünf der weiterführenden Schulen eingesetzt und eine Stabilität dieser Quoten über den gesamten Betrachtungszeitraum unterstellt.

Abb. 18: Schülerinnen und Schüler an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Frankfurt am Main



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011, eigene Berechnung

In den öffentlichen Grundschulen steigt nach dieser Modellrechnung die Zahl der Kinder um knapp 8 % auf 21.019 im Jahr 2020 an. In den Förderschulen in Trägerschaft der Stadt Frankfurt a. M. wäre ein Anstieg der Schülerzahl von 2.260 auf 2.433 (7,7 %) zu verzeichnen.

Eine Differenzierung nach Schulformen in der Sekundarstufe I wird in der regionalisierten Auswertung nicht vorgenommen. Insgesamt wird ein Wachstum um gut 3 % von 27.134 auf 27.987 Schülerinnen und Schüler erwartet.

Auch für den Übergang in die Sekundarstufe II – die gymnasiale Oberstufe – werden spezifische Übergangsquoten verwendet. Durch die Doppeljahrgänge ergeben sich nach der Vorausberechnung kurzfristig (im Schuljahr 2011/12 und 2012/13) Schülerzahlen von über 8.000. Danach wird ein Rückgang auf knapp 7.200 Schülerinnen und Schüler erwartet, bevor im Schuljahr 2020 wieder der Wert des Jahres 2010 von rd. 7.550 erreicht wird. Im Betrachtungszeitraum von 2009 bis 2020 zeigt sich eine Erhöhung der Schülerzahl in der Sekundarstufe II der öffentlichen Schulen um 7,3 %.

Auf die Sicht der nächsten fünf bis sechs Jahre ist das genaueste zur Verfügung stehende Instrument die Status-Quo-Prognose des Stadtschulamtes. Diese Prognose basiert auf dem aktuellen Bevölkerungsstand, gegliedert nach einzelnen Jahrgängen (0 - unter 1 Jahr, 1 - unter 2 Jahre ...). Auf diese Weise lässt sich eine Prognose für jede Grundschule bis einschließlich des Schuljahres 2017/2018 erstellen, ohne auf eine Bevölkerungsvorausrechnung zurückgreifen zu müssen. Da nur die bereits in Frankfurt lebenden Kinder einbezogen werden, ist eine Überschätzung kaum möglich. Damit es dazu käme, müssten in größerem Umfang Wegzüge aus Frankfurt stattfinden. Dies ist jedoch wenig plausibel – im Gegenteil, mit der Fertigstellung weiterer Bauvorhaben ist mit starken Zuzügen zu rechnen.

Zur Bestimmung der Schülerzahlen des ersten Grundschuljahrgangs werden Eingangsquoten benötigt. Die Eingangsquote für Grundschulen beschreibt die Relation von schulpflichtigen Kindern in einem Schulbezirk zu den tatsächlich in öffentlichen Grundschulen eingeschulten Kindern. Determinanten der Quoten sind neben der Bevölkerung nach Alter das Einschulungsverhalten dieser Jahrgänge. Im Schuljahr 2010/2011 lag die Eingangsquote für Frankfurt a. M. bei 0,87, d. h. 13 % der schulpflichtig gewordenen Kinder wurden nicht in einer öffentlichen Grundschule in Frankfurt a. M. eingeschult. Alle weiteren Jahrgänge werden mit Hilfe von sogenannten Übergangsquoten berechnet. Die Übergangsquoten bilden das Übergangsverhalten eines bestimmten Schuljahrgangs in den nächsten Jahrgang im darauffolgenden Schuljahr ab.

Bis 2017 ist nach dieser Prognose in der Altersgruppe der Primarstufe eine Zunahme von über 17 % zu erwarten. Die Jahrgangsbreite wird mittelfristig von 5.000 auf über 6.000 Kinder steigen. Die Geburtenzahlen und Zuzüge zeigen jedoch keine gleichmäßige Verteilung im Stadtgebiet. Neben Schulbezirken mit einem prognostiziertem Zuwachs um 90 % gibt es auch solche, bei denen eher von stagnierenden oder um bis zu 20 % zurückgehenden Schülerzahlen auszugehen ist.

Tabelle 12: Prognose der Grundschülerzahlen

Schuljahr	1	2	3	4	Summe
2010/2011	5.030	5.087	4.667	4.805	19.589
2011/2012	5.371	4.907	5.014	4.597	19.888
2012/2013	5.362	5.239	4.836	4.938	20.376
2013/2014	5.547	5.231	5.164	4.763	20.705
2014/2015	5.876	5.411	5.155	5.086	21.520
2015/2016	5.968	5.723	5.333	5.078	22.102
2016/2017	6.115	5.821	5.641	5.253	22.830
2017/2018	5.788	5.965	5.737	5.556	23.047

Quelle: Stadtschulamt 40.52.1, Stand 15.07.2011

Insbesondere für den Primarbereich erfordert das enorme Wachstum der Kinderzahl in kurzer Zeit zügiges Handeln. Die Grundschulkapazität muss erheblich erweitert werden, parallel dazu ist das Betreuungsangebot für Grundschulkindern auszubauen.

In der Sekundarstufe I wird die Erhöhung der Schülerzahlen zunächst noch durch den Wegfall eines Jahrgangs in den Gymnasien gedämpft. Bereits ab 2016 wird dieser Effekt verpufft sein und es bedarf zusätzlicher Kapazitäten, insbesondere bei Gymnasien und integrierten Gesamtschulen, die den Zuwachs überwiegend aufnehmen werden.

Ein deutliches Wachstum der Schülerzahlen ist auch in der Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen zu erwarten. Nach dem Ausscheiden der Doppeljahrgänge bleiben die Zahlen deutlich über dem Niveau vor Eintritt der Doppeljahrgänge in die Sekundarstufe II. Um diesem Bedarf gerecht zu werden ist ein weiteres Oberstufengymnasium bereits beschlossen.

Hinzuweisen ist auf die Bedeutung der Annahmen, unter denen die verschiedenen Modellrechnungen berechnet werden und natürlich die Wahl der Methode. So führen unterschiedliche Annahmen bei Voraussrechnungen in der Regel auch zu unterschiedlichen Ergebnissen.

4.1.2 Allgemeinbildende Schulen in freier und sonstiger Trägerschaft

Bei den Schulen in freier Trägerschaft – die offizielle Bezeichnung für Privatschulen – wird zwischen Ergänzungsschulen und Ersatzschulen unterschieden. Gemäß § 60 Abs. 2 des Hessischen Schulgesetzes kann die Vollzeitschulpflicht auch durch den Besuch einer Privatschule (Ersatzschule) erfüllt werden. In den §§ 166 ff sind die Regelungen für Schulen in freier Trägerschaft, insbesondere die Regelungen für die anerkannten Ersatzschulen festgelegt. Hierbei handelt es sich um Schulen, die in ihren Lehr- und Erziehungszielen den allgemeinen Bildungsgängen entsprechen. Unter bestimmten Voraussetzungen wird ihnen die Eigenschaft „anerkannte Ersatzschule“ verliehen. Damit erhält die Schule das Recht, nach den für Öffentlichen Schulen geltenden Vorschriften Prüfungen abzuhalten und Zeugnisse zu erteilen. Die so genannten Ergänzungsschulen zeichnen sich durch ein Unterrichtsangebot aus, das es im öffentlichen Schulwesen nicht gibt. Zum Beispiel bereiten Ergänzungsschulen wie internationale Schulen ihre Schülerinnen und Schüler auf ausländische Bildungsabschlüsse vor. Unter bestimmten Voraussetzungen kann eine Ergänzungsschule durch das Hessische Kultusministerium staatlich anerkannt werden. Sie hat dann das Recht, ihre Prüfungen nach der Prüfungsordnung des Landes und mit staatlicher Präsenz abzuhalten. In Frankfurt a. M. gibt es eine Vielzahl an allgemein bildenden Privatschulen und privaten Förderschulen.

Einige davon werden nicht im Rahmen der Schülerstatistik des Landes Hessen erfasst, so dass die „offiziellen“ Angaben (s. Tabelle 11) nicht den tatsächlichen Stand wiedergeben. Eine direkte Erhebung bei den Schulen (Dezernat für Bildung und Frauen 2010) kommt zu dem Ergebnis, dass im Schuljahr 2008/2009 8.369 Schülerinnen und Schüler in allgemein-

bildenden Schulen in freier Trägerschaft (ohne Förderschulen) beschult wurden (vgl. Stadt Frankfurt am Main - Der Magistrat - Dezernat für Bildung und Frauen 2010).

Etwa 15 % der Schülerinnen und Schüler in Frankfurt am Main besuchen eine Privatschule. Davon wohnen ca. zwei Drittel in Frankfurt, ein Drittel kommt aus dem Umland. Somit ist davon auszugehen, dass jeder zehnte Frankfurter Schüler einer allgemein bildenden Schule eine Privatschule besucht. Glaubt man den Schulen, dann könnte die Zahl noch höher liegen. Ihren Angaben zufolge übersteigt die Nachfrage das Angebot von Plätzen bei weitem. Schulen in freier Trägerschaft bekommen weniger Geld vom Staat als öffentliche Einrichtungen, im Schnitt zwei Drittel der Kosten. Außerdem setzt die staatliche Förderung erst nach einer dreijährigen Bewährungszeit ein. In ihrer inhaltlichen und personellen Ausgestaltung sind Privatschulen nach Artikel 7, Absatz 4 des Grundgesetzes dem Gleichwertigkeitsgebot unterstellt, das heißt, es gelten die Rahmenbedingungen des jeweiligen Bundeslandes. Daraus leitet sich auch das sogenannte Sonderungsverbot ab, das eine soziale Segregation von Schülern aus wirtschaftlichen Gründen verbietet. Kein oder nur ein geringes Schulgeld zu erheben ist überwiegend konfessionellen Schulen möglich. Etliche Privatschulen sind dazu übergegangen, das Schulgeld vom Einkommen der Eltern abhängig zu machen, um dem Ruf der Eliteanstalt zu entgehen.

Neben den klassischen Trägern wie den Kirchen oder den reformpädagogischen Waldorf- und Montessori-Schulen setzen immer mehr Initiativen auf spezielle Begabtenförderung oder zusätzliche Lehrinhalte. Die Schulen wetteifern mit ganz verschiedenen Konzepten um Schüler. So bemühen sich einige, dem freien Lernen so nah zu kommen, wie es die Schulpflicht erlaubt. Auch Waldorf- oder Montessori-Schulen begreifen sich als reformpädagogische Schulen mit Regeln und Freiraum. Überdies werben die Privatschulen mit ihrer Internationalität um die Gunst der Eltern. Im Unterricht setzen sie auf Mehrsprachigkeit. Einige sind auf Schüler aus bestimmten Herkunftsländern ausgerichtet, wobei aber auch Kinder deutscher oder anderer Nationalität aufgenommen werden.

Privatschulen können selbst entscheiden, wie sie ihr Budget verwenden und welche Lehrer sie einstellen. Auch die Spezialisierung auf Schwerpunkte wie Musik, Fremdsprachen oder Hochbegabung legen sie selbst fest. Für die Eltern steht das Schulprofil und der Ganztagsbetrieb an vielen Privatschulen im Vordergrund, z. B. Montessori-Pädagogik, religiöse Prägung oder bilinguale Ausrichtung.

Im Berichtsjahr gab es in Frankfurt am Main 20 allgemeinbildende Schulen in freier Trägerschaft (ohne Förderschulen). In ihrem weiterführenden Zweig sind die meisten ein Gymnasium, es gibt aber auch integrierte Gesamtschulen wie die International Bilingual Montessori School und solche mit einem Realschulzweig wie die Freie Christliche Schule. Fünf der Schulen sind ausschließlich Förderschulen.

Eine Ausnahme bildet die Europäische Schule Frankfurt. Sie ist eine überstaatliche Einrichtung für Kinder, deren Eltern in Firmen bzw. Organisationen der Europäischen Gemeinschaft beschäftigt sind, und hat den Status einer öffentlich-rechtlichen Anstalt. Soweit Schulplätze vorhanden sind, wird auch eine begrenzte Zahl von Plätzen für sogenannte "nicht-zulassungsberechtigte" Schüler bereitgestellt. Für diese Schüler und Schülerinnen wird ein Schulgeld erhoben.

4.1.3 Schülerwanderungen über Gemeindegrenzen

Die Stadt Frankfurt stellt im Kita- und Schulbereich eine Infrastruktur zur Verfügung, die auch von außerhalb Frankfurts wohnenden Eltern und Schülern häufig genutzt wird. Einerseits dürfte das Angebot (z.B. musisches oder humanistisches Gymnasium) bei der Entscheidung eine Rolle spielen, andererseits ziehen weiterführende Schulen im Stadtgebiet Schülerinnen und

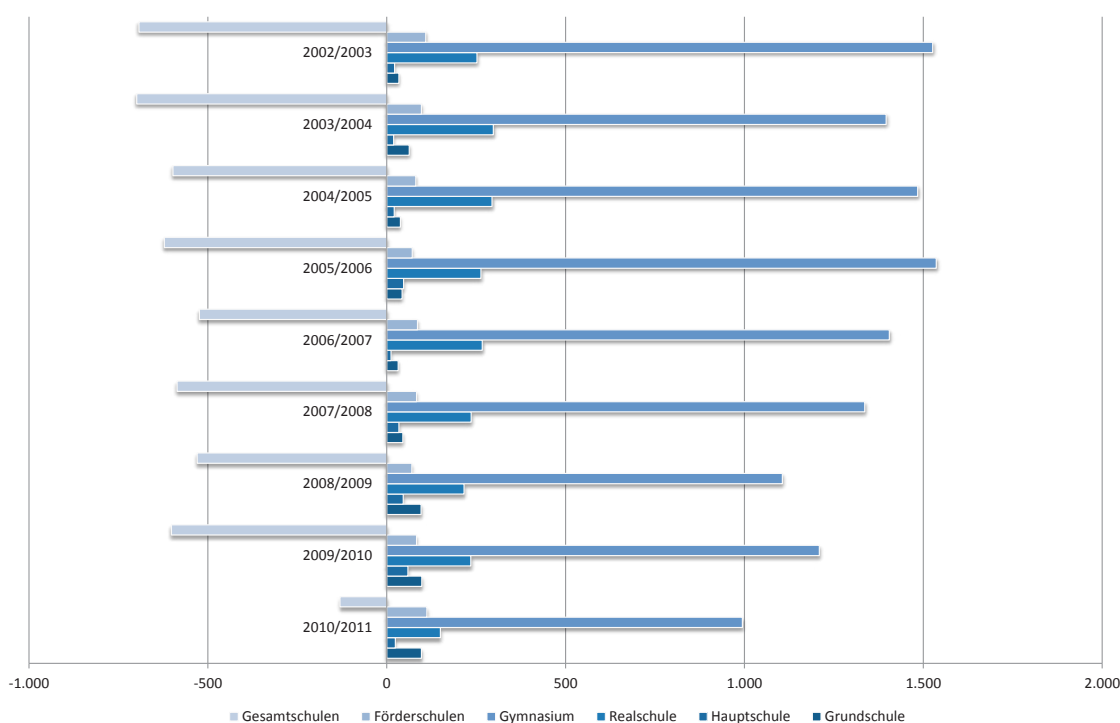
Schüler an, die zwar jenseits der Stadtgrenze, aber dennoch in relativer Nähe zu einer Schule in Frankfurt a. M. wohnen, bzw. günstigere Verkehrsverbindungen dahin haben.

Im Schuljahr 2010/2011 besuchten 2.453 außerhalb Frankfurts lebende Schülerinnen und Schüler eine allgemeinbildende Frankfurter Schule. Ihnen standen 1.412 Schülerinnen und Schüler gegenüber, die als Frankfurter eine Schule außerhalb der Stadt besuchten. Außer bei Gesamtschulen ist bei allen Schulformen eine höhere Einpendler- als Auspendlerzahl zu verzeichnen.

Von den allgemeinbildenden Schulen ist die Schulform mit dem höchsten Anteil an nicht in Frankfurt a. M. lebenden Schülerinnen und Schülern das Gymnasium. Seit dem Höchststand im Schuljahr 2005/2006 von 1.910 Einpendlern an Frankfurter Gymnasien aus den umliegenden Gemeinden ist die Zahl allerdings auf 1.594 im Schuljahr 2010/2011 gesunken. Den „Einpendlern“ standen im gleichen Jahr 600 „Auspendler“ gegenüber.

Deutlich gesunken ist die Zahl der auspendelnden Frankfurter Gesamtschülerinnen und -schüler, die bis zum Schuljahr 2009/2010 deutlich über der Zahl der Einpendler lag. Der höchste Wert lag im Schuljahr 2009/2010 bei 1.082, im Schuljahr 2010/2011 werden in der Gastschülerstatistik nur noch 336 auspendelnde Schülerinnen und Schüler ausgewiesen. Eine plausible Erklärung für diesen enormen Rückgang liegt bisher nicht vor. Die saldierte Darstellung in Abbildung 19 zeigt, dass bei den Gesamtschulen und Gymnasien die höchsten Ungleichheiten bei Zu- und Abwanderungen bestehen. Bei den anderen Schulformen übersteigt die Zahl der Einpendler, die der Auspendler nur in geringem Umfang.

Abb. 19: Saldo der Gastschüler/innen an allgemeinbildenden Schulen nach Schultyp und Schuljahr



Quelle: Stadtschulamt 40.14

4.1.4 Lehrkräfte nach Schultyp, Alter und Geschlecht

Die Personalausstattung im Schulbereich ist ein Indikator für die Qualität der Bildungsangebote, der Betreuung und der Erziehung an Schulen. Sowohl eine hohe Qualifikation des Personals als auch ein günstiger Betreuungsschlüssel gelten als qualitätsfördernd.

Da das Lehrpersonal für den Schulträger i.d.R. keine Kosten verursacht und die Arbeit der unterschiedlichen Beschäftigungsgruppen verschiedene Aspekte der Qualität schulischer Arbeit abdeckt muss zwischen Lehrer/-innen und Erzieher/innen bzw. sozialpädagogischem sowie Verwaltungs- und technischem Personal in den Schulen unterschieden werden.

Im Schuljahr 2010/2011 waren insgesamt 4.807 Lehrkräfte an den Frankfurter allgemeinbildenden Schulen beschäftigt, davon waren 3063 (63,7 %) vollzeitbeschäftigt. Zusammen haben sie 104.055 Unterrichtsstunden erteilt. Einen Überblick über die hauptberuflichen Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen gibt Tabelle 13. Deutlich mehr als zwei Drittel der hauptamtlich Lehrenden sind weiblich. An den Grundschulen liegt der Anteil weiblicher Lehrkräfte bei 91 %.

Im Rahmen der Diskussion um Jungen als Bildungsverlierer wird die Überrepräsentanz von Frauen in Erziehung und Bildung in der Literatur thematisiert und daraus Forderungen nach mehr männlichen Erziehern und Lehrern abgeleitet, da die „verweiblichte Schulkultur“ Jungen nicht gerecht würde (z.B. Diefenbach/Klein 2002). Der Aktionsrat Bildung fordert, dass in allen Jahrgangsstufen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften besteht.

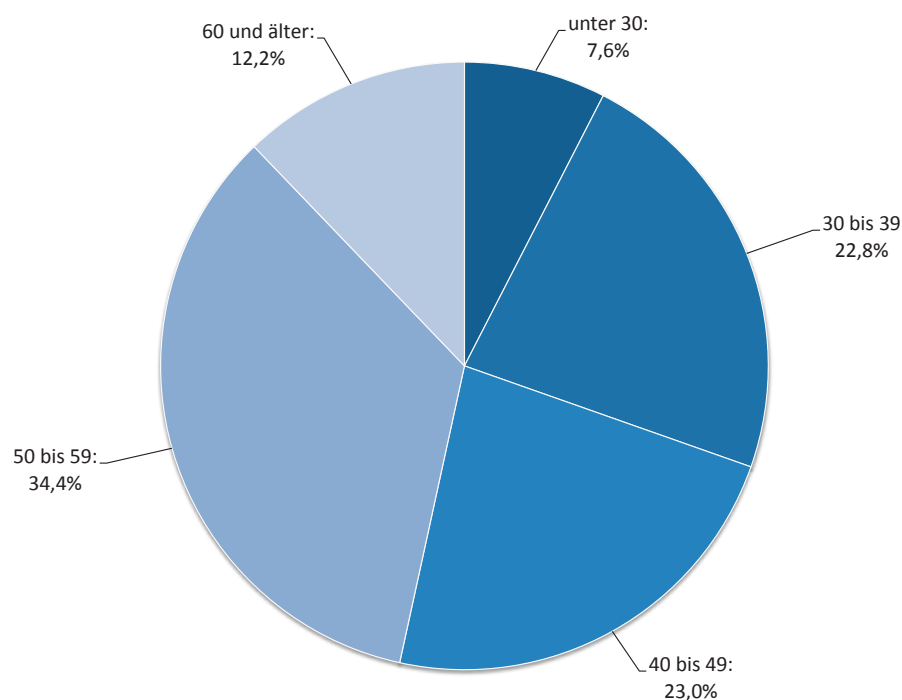
Tabelle 13: Hauptberufliche Lehrer/innen in allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2010/2011

	Anzahl	Anteil weiblicher Lehrkräfte
Grund-/Haupt-/Realschule	1.865	83,2%
Gymnasium	1471	56,9%
Förderschule	532	78,0%
KGS	211	61,1%
IGS	618	61,7%
Schulen für Erwachsene	110	50,9%
Insgesamt	4.807	70,1%

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

Mit fast 34,4 % bilden die 50 bis 59-Jährigen die größte Altersgruppe, fast die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer sind 50 Jahre oder älter (vgl. Abbildung 20).

Abb. 20: Voll- und teilbeschäftigte Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen nach Altersgruppen* im Schuljahr 2010/2011



*Einschließlich Lehrkräfte an Einrichtungen des zweiten Bildungswegs
Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011, eigene Berechnung

4.2 Schüler nach Schulformen und Migrationsstatus

Sind schon die allgemeinen Befunde zur Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen wenig erfreulich (vgl. Kapitel 2.1.3), so verschärft sich dieser Eindruck mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund. „Nach den Ergebnissen von PISA (OECD 2006) hat es Deutschland bis heute nicht geschafft, diese Kinder in das Schulsystem zu integrieren und ihnen die gleichen Lebenschancen zu ermöglichen wie Kindern aus deutschen Elternhäusern“ (Bertram 2006: 17f.), eine Aussage, die durch die Daten des Bildungsberichts bestätigt wird (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) und in milderer Formulierungen auch im 12. Kinder- und Jugendbericht (2005) des zuständigen Bundesministeriums auftaucht. Ohne die vielfach zitierten und diskutierten Ergebnisse von PISA an dieser Stelle erneut referieren zu wollen, lässt sich feststellen: Zweifellos sind die Ergebnisse, die Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem erzielen, bemerkenswert dürftig. Im Bundesdurchschnitt erreichen erschreckende 40 Prozent der fünfzehnjährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund wichtige Basiskompetenzen nur auf niedrigstem Niveau (vgl. OECD 2006).

Ob nun die ethnische oder nationale Herkunft, also die Faktoren, die häufig als Indizien für einen Migrationshintergrund herangezogen werden, oder die altbekannten Faktoren der familiären Ressourcen wie die elterliche Bildungserfahrung und die berufliche Stellung der Eltern überwiegend den Bildungserfolg bestimmen, bleibt umstritten.

Zu fragen wäre auch, wo es innerhalb des Bildungssystems ethnische Diskriminierung gibt. Von besonderer Bedeutung ist dabei aber eine Form der Diskriminierung, die nicht intentional, sondern institutionell erzeugt wird (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Die Befunde machen deutlich, dass sich ethnische Diskriminierung nicht auf Probleme der sozio-ökonomischen Marginalisierung reduzieren lassen (vgl. Gomolla 2006: 96, Alba/Handl/Müller 1994).

Damit ist aber noch keine Aussage darüber getroffen, in welchem Umfang die isolierte Variable Migrationshintergrund/Ethnizität differentielle Bildungsbeteiligung und Bildungserfolge zu erklären vermag. Wenn im Zusammenhang von Bildung die Bedeutung von Migrationshintergrund/Ethnizität thematisiert wird, erfolgt damit häufig eine implizite Bezugnahme auf ein Bündel von Merkmalen, das niedrigen sozio-ökonomischen Status, niedriges Bildungsniveau, mangelnde Deutschkenntnisse usw. umfasst. Inwiefern über Unterschiede in elterlichen Aktivitäten und Förderungen sowie unterschiedliche Qualitäten der Eltern-Kind-Beziehung klassische Ungleichheiten von finanziellen Ressourcen sowie Bildung und Arbeitsmarkt-beteiligung von Vater und Mutter reproduziert werden oder aber neue Ungleichheiten entlang unterschiedlicher Lebensformen den Bildungserfolg der Kinder beeinflussen, ist damit nicht zu beantworten. Dieses Merkmalsyndrom muss analytisch in unterscheidbare Variablen differenziert werden. Erst eine solche Vorgehensweise eröffnet die Möglichkeit, die Gründe für mangelnde Bildungsbeteiligung und unzureichende Bildungsergebnisse von Menschen mit Migrationshintergrund zu erfassen.

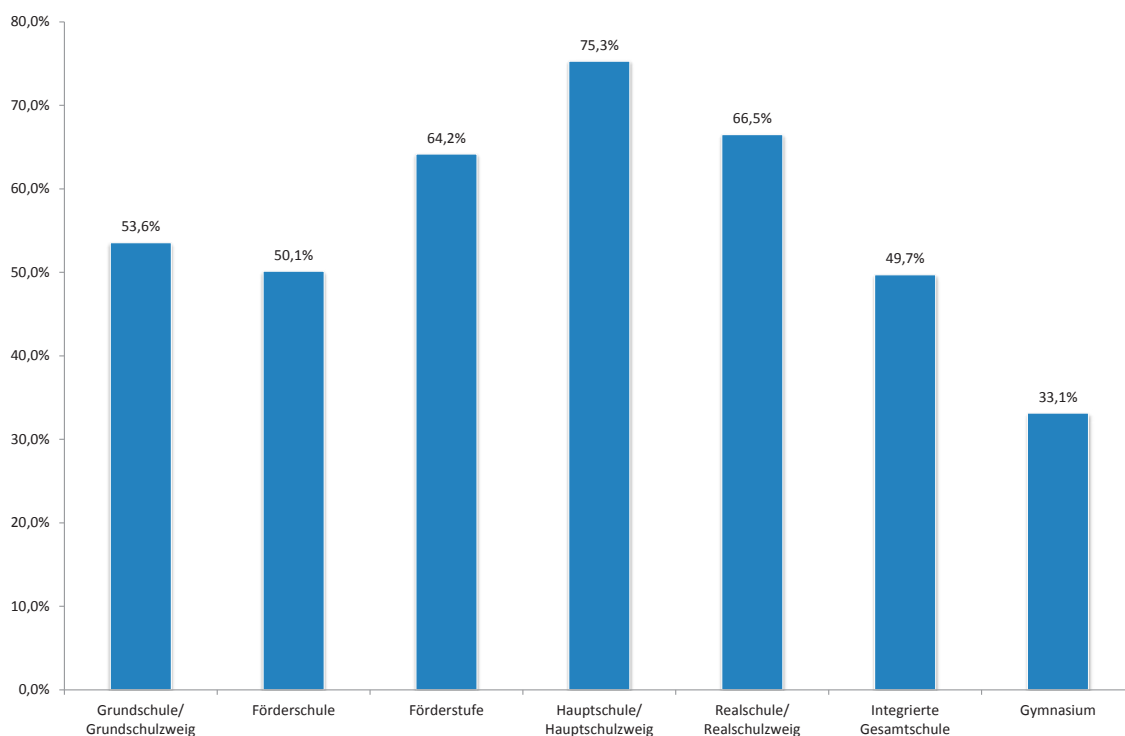
Der Diskurs über Ethnizität und Migration als Ursachen für mangelnde Bildungsbeteiligung und mangelnden Bildungserfolg birgt auch das Risiko, dass den Migranten entweder die Schuld an mangelhaften Bildungsbeteiligungen ihrer Kinder zur Last gelegt werden kann (Integrationsunwilligkeit, andere kulturelle Präferenzen usw.) oder dass sie für das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems bei den internationalen Schulvergleichsstudien verantwortlich gemacht werden (vgl. Auernheimer 2006a: 7). Es ist demzufolge darauf zu achten, dass die Analyse nicht selbst ethnizierende, stereotypisierende und diskriminierende Zuschreibungen vornimmt oder diesen Vorschub leistet (vgl. Kornmann 2006: 75). Seit dem Schuljahr 2009/2010 wird im Rahmen der amtlichen Schulstatistik die Zuwanderungsgeschichte der Schüler an den allgemeinbildenden Schulen erfasst. Schüler haben nach Definition der amtlichen Schulstatistik eine Zuwanderungsgeschichte, wenn mindestens eins der folgenden Merkmale erfüllt ist:

- Schüler sind nicht in Deutschland geboren (mit Zuzug vor, während oder nach der Einschulung)
- mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren
- Verkehrssprache in der Familie ist eine andere als „Deutsch“.

In den Tabellen des Hessischen Statistischen Landesamts werden diese Merkmale bisher allerdings nicht ausgewiesen. In den Datensätzen, die dem Schulträger vom Hessischen Kultusministerium übermittelt werden, sind sie enthalten.

Abbildung 21 zeigt den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an der jeweiligen Schulform. Der höchste Migrantenanteil findet sich an den Hauptschulen, dort haben drei Viertel der Schülerinnen und Schüler dieses Merkmal. An den Realschulen sind es zwei Drittel. Mit einem Drittel liegt der Migrantenanteil am niedrigsten in den Gymnasien.

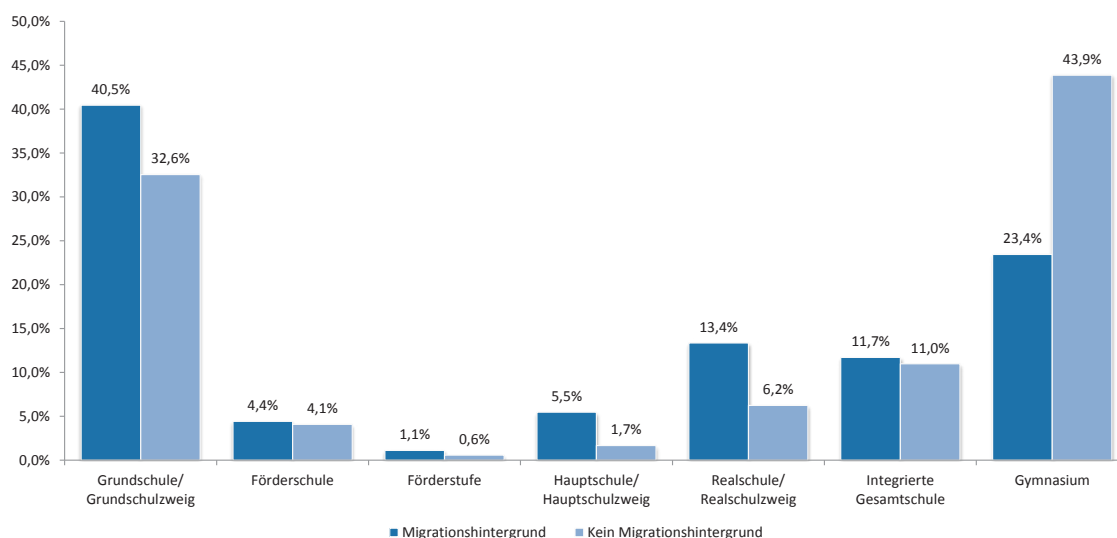
Abb. 21: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allen Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schulform im Schuljahr 2010/2011



Quelle: Hessisches Kultusministerium (LUSD 2010/2011)

Verändert man die Perspektive und betrachtet, wie sich die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund auf die Schulformen verteilen, wird das Bild der Ungleichheit bestätigt. Von allen Schülern mit Migrationshintergrund besuchen 5,5 % die Hauptschule, von denen ohne Migrationshintergrund sind es lediglich 1,7 %. Weniger als ein Viertel (23,4 %) besuchen ein Gymnasium, bei der Gruppe ohne Migrationshintergrund sind es fast 44 %. Ausgewogen ist der Besucheranteil beider Gruppen an integrierten Gesamtschulen.

Abb. 22: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Migrationshintergrund auf die verschiedenen Schulformen



Quelle: Hessisches Kultusministerium (LUSD 2010/2011)

4.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Der Bereich der Sonderpädagogischen Förderung lässt sich in drei Teilbereiche untergliedern:

1. Präventive und ambulante sonderpädagogische Unterstützungssysteme für die Regelschulen – für Kinder mit „besonderem Förderbedarf“, also im Vorfeld eines förmlichen Verfahrens zur Überprüfung und Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs
2. Gemeinsamer Unterricht von Kindern und Jugendlichen ohne und mit anerkanntem sonderpädagogischen Förderbedarf
3. Förderschulen – ausschließlich für Kinder und Jugendlichen mit anerkanntem sonderpädagogischem Förderbedarf

Nach § 1 der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung ist die Prävention Aufgabe der allgemeinen Schulen. Förderung für schwächere Schülerinnen und Schüler findet deshalb nicht nur an Förderschulen statt, sondern in zunehmendem Maße präventiv an den Regelschulen. Hier sollen spezielle Maßnahmen im Vorfeld verhindern, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf überhaupt erst entsteht.

Ein solches präventives Unterstützungssystem sind Kleinklassen für Erziehungshilfe, die Überweisungen an eine Schule für Erziehungshilfe vorbeugen sollen. Sie werden deshalb an Regelschulen, vornehmlich Grundschulen, eingerichtet. Im Schuljahr 2010/2011 gab es an 33 Schulen Kleinklassen für Erziehungshilfe, 30 von ihnen an Grundschulen und drei an integrierten Gesamtschulen.

Beim Gemeinsamen Unterricht handelt es sich um eine Maßnahme der Integration. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, aber in speziellen Klassen und nur nach dem Überprüfungsverfahren und einem entsprechenden Antrag der Eltern.

Im Schuljahr 2010/11 nahmen 370 Schülerinnen und Schüler am Gemeinsamen Unterricht in 16 Regelschulen teil. Die Zahl hat sich gegenüber dem Stand des Schuljahres 2005/06 nicht wesentlich geändert, da ein Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts bislang nicht erreicht werden konnte.

Dies ist darauf zurückzuführen, dass die vom Hessischen Kultusministerium für den Gemeinsamen Unterricht zur Verfügung gestellten Stellen für Lehrkräfte mit Staatsexamen im Bereich der Sonderpädagogik bis heute nicht über den Stand von 1998 hinaus erweitert wurden. Auch der im Schulentwicklungsplan Sonderpädagogische Förderung von 2005 geplante Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts fand nicht die Zustimmung des Hessischen Kultusministeriums. Die Nachfrage nach Plätzen im Gemeinsamen Unterricht ist seit Jahren deutlich höher (um das 1,5 bis 2fache) als die verfügbaren Kapazitäten.

Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die keine allgemeine Schule besuchen, werden in Förderschulen und Berufsschulen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sowie vergleichbaren Einrichtungen unterrichtet. Die Förderschulen müssen in die Lage versetzt werden, die erforderlichen technischen Medien sowie spezielle Lehr- und Lernmittel bereitzustellen. Es können auch therapeutische, pflegerische und soziale Hilfen anderer außerschulischer Maßnahmenträger einbezogen werden. Förderschulen unterscheiden sich nach der Art ihrer sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und nach ihrem Angebot an Bildungsgängen. Die Förderschulen unterstützen bei ihren Schülerinnen und Schülern alle Entwicklungen, die zu einem möglichen Wechsel in eine allgemeine Schule und in die Ausbildung führen können.

Die bis zum Schuljahr 2010/2011 jährlich eingeleiteten Verfahren zur Überprüfung und Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (VÜFF) sind ein erster Indikator für die weitere

Entwicklung der Schülerzahlen an Förderschulen. Hier ist ein Abwärtstrend in den Jahren ab 2003 deutlich erkennbar.

Ein möglicher Grund für den Rückgang sind die Auswirkungen des Ausbaus von Präventivmaßnahmen im Erziehungshilfebereich (sogenannte Kleinklassen) und die Beratungs- und Förderzentren. Die Zahl der tatsächlichen Zuweisungen zu den Förderschulen lag in jedem Jahr etwa 20 % unter der Anzahl der jeweiligen Überprüfungsverfahren.

Tabelle 14: Anzahl der Überprüfungsverfahren in Frankfurt am Main 2003 bis 2010

Förderbedarf	Anzahl der Überprüfungsverfahren							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Erziehungshilfe	86	86	78	98	95	124	86	59
Hörbehinderung	16	16	18	19	13	14	10	7
Körperbehinderung	22	31	24	26	23	28	30	26
Lernhilfe	358	322	294	267	289	260	260	246
Praktisch Bildbar	43	30	39	42	51	42	28	45
Sehbehinderung	18	4	7	8	5	8	1	3
Sprachbehinderung	74	67	80	72	51	64	87	78
gesamt:	617	556	540	532	527	540	502	464

Quelle: Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main

4.3.1 Förderschulen

Im Schuljahr 2010/2011 gab es in Frankfurt am Main 20 Förderschulen, darunter sechs Schulen für Lernhilfe, sechs Schulen für Erziehungshilfe, eine Schule für praktisch Bildbare, eine Schule für Körperbehinderte, eine Sprachheilschule, eine Schule für Sehbehinderte, eine Schule für Hörgeschädigte sowie eine Schule für Kranke.

Mit Ausnahme einer Schule für Blinde bestehen damit Angebote für alle Förderarten. Insgesamt wurden im Schuljahr 2010/2011 an den Förderschulen 2.592 Kinder und Jugendliche beschult. 41 % aller Schülerinnen und Schüler an Förderschulen besuchen eine der sechs Lernhilfesschulen. Fast jede/r sechste besucht die einzige Sprachheilschule.

Es gehört zu den Aufgaben der Förderschulen, die Schülerinnen und Schüler insoweit zu fördern, dass eine Rückführung (oft als „Rückschulung“ bezeichnet) an die Regelschule ermöglicht wird. Die Rückschulquote gibt an, wie viel Prozent der Förderschüler in einem Schuljahr zurück an eine Regelschule gingen. Im Schuljahr 2010/2011 waren dies 59 Schülerinnen und Schüler, was einer Quote von 2,6 % entspricht. Mittlerweile ist es an mehreren Schulen für Lernhilfe möglich den Hauptschulabschluss zu erwerben, so dass die Schülerinnen und Schüler dieser Schulen in der Regel die Möglichkeit einer Rückschulung nicht mehr wahrnehmen, sondern zunehmend versuchen, den Hauptschulabschluss an der Schule für Lernhilfe zu erreichen.

Von den Regelschulen gingen im gleichen Schuljahr 207 Schülerinnen und Schüler an die Förderschulen über. 110 kamen aus Grundschulen, 31 aus Hauptschulen, 7 aus Realschulen, 39 aus integrierten Jahrgangsstufen und 20 aus Gymnasien.

4.3.2 Inklusive Schulentwicklung

Das Inklusionsthema markiert - nicht nur bezogen auf das Fachfeld „Schule“, sondern insgesamt betrachtet -, einen hochgradig komplexen Bezugsrahmen. Bisherige Schul-, Bildungs- sowie Unterrichtsstandards werden infrage gestellt und verlangen eine fachliche Veränderung (Stichworte: Individualisierung des Lernen und des Unterrichtens, Schulen der Vielfalt).

Hinzu kommt, dass die rechtliche Ausgangslage im Kontext der schulischen Inklusion nicht eindeutig und ökonomisch fragwürdig ist, da mit dem neuen Hess. Schulgesetz (HSchG) eine Parallelstruktur von allgemeiner Schule auf der einen und Förderschule auf der anderen Seite festgeschrieben wurde. Zudem greift das Hess. Schulgesetz den Inklusionsgedanken nur defensiv auf und formuliert Ressourcenvorbehalte in personeller, räumlicher und sächlicher Hinsicht. Darüber hinaus tangiert das Inklusionsthema bestehende Schulentwicklungsprozesse (z.B. ganztägig arbeitende Schule, Öffnung der Schule in den Sozialraum) sowie verschiedene interne/externe Ebenen und Akteure in den relevanten Fachverwaltungen sowie insgesamt in der Stadtgesellschaft. Und schließlich ist zu bedenken, dass die langjährige Praxis des selbstverständlichen Aussonderns beeinträchtigter Menschen separierende Denk- und Handlungsstrukturen begründet, gerechtfertigt und tief in das kollektive Bewusstsein eingeschrieben hat. Hingegen beschreibt Inklusion einen strukturellen Prozess, der die Unterstützung und Wertschätzung der Diversität bzw. Heterogenität in den Mittelpunkt stellt.

Die aktuelle Situation in Frankfurt lässt sich im Hinblick auf die Etablierung eines inklusiven Bildungssystems gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wie folgt charakterisieren: Ein nach wie vor nicht gedeckter Bedarf an Plätzen im Gemeinsamen Unterricht (GU), stetig steigende Elternanfragen in Bezug auf gemeinsame Unterrichtung, eine regional nicht ausgewogene GU Verteilung und weitergehende Anfragen von Elterninitiativen zur Umsetzung des Inklusionsgedankens in der Frankfurter Schul- und Bildungslandschaft. Das neue HSchG führt dazu, dass das GU-Modell sukzessive zurück gefahren wird. D.h. mit Schuljahresbeginn 2011/2012 sind letztmals Kinder in der Klasse 1 bzw. Klasse 5 in GU-Maßnahmen aufgenommen worden. Zudem bleibt abzuwarten, wie sich die inklusive Beschulung zum Schuljahr 2012/13 quantitativ und qualitativ entwickeln wird, da erst zu diesem Zeitpunkt die Auswirkungen der neuen gesetzlichen Regelung zur sonderpädagogischen Förderung zur Entfaltung kommen.

Vor diesem Hintergrund gilt es, die von der Stadtpolitik gewollte Inklusionsentwicklung in der Schul- und Bildungslandschaft Frankfurts auszuloten, Möglichkeiten aufzuzeigen und Gelingensbedingungen zu entwickeln. Grundsätzlich wird es in den kommenden Jahren darum gehen, eine schrittweise Reduzierung der Förderschulkapazitäten einzuleiten, Förderschulstandorte aufzugeben bzw. einer alternativen Nutzung zuzuführen und sonderpädagogische Personalressourcen an die Regelschule zu verlagern. Ein favorisierter Lösungsansatz zur Implementierung einer inklusiven Beschulung wird in einem lokalen Verbundsystem gesehen. Verbundsystem heiße, dass bis zu drei Grundschulen und eine weiterführende Schule in einer Pilotregion im Frankfurter Süden im Sinne der Inklusion kooperieren. Mit dem Aufbau eines solchen Verbundsystems könnte die inklusive Beschulung nachhaltig etabliert werden. Ziel sollte es sein, dass zum Schuljahr 2013/14 ein Verbundsystem an den Start gehen kann und die Schulentwicklungsplanung ein großes Stück vorangekommen ist.

4.4 Ganztagsangebote und Betreuung für Schulkinder

Kein bildungspolitisches Thema dürfte gegenwärtig – auch über Parteigrenzen hinweg – so konsensfähig sein, wie das der Notwendigkeit des Ausbaus von ‚Ganztagschulen‘. Weitreichende Veränderungen in den Bereichen Arbeit und berufliche Qualifikation, Familie und Erziehung sowie der enge Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Schulerfolg bilden den gesellschaftlichen Hintergrund, dem das Thema Ganztagschule seine Aktualität verdankt. Durch den Ausbau zu ganztägig arbeitenden Schulen soll u.a. eine verbesserte Chancengerechtigkeit erreicht werden.

In ganztägig arbeitenden Schulen sollen Bildung, Erziehung und Betreuung gleichermaßen zu ihrem Recht kommen und eine verbesserte Förderung der Kinder und Jugendlichen ermöglichen. Diese Förderung strebt sowohl eine Verbesserung der Bildungschancen im engeren Sinne als auch des Schulklimas insgesamt an. Die Schule wird als Lebensraum der

Kinder und Jugendlichen ernst genommen und aufgewertet. Dafür muss die Schule als ein angenehmer und attraktiver Ort des Lebens und Lernens gestaltet werden, der sich auch zum Stadtteil öffnet und die Zusammenarbeit mit Trägern von Bildung und Erziehung sowie Vereinen im direkten Umfeld der Schule und in der Region sucht.

In Hessen existieren auf der Grundlage des geltenden Schulgesetzes verschiedene Formen von ganztägig arbeitenden Schulen, die in unterschiedlichem Umfang und mit einem unterschiedlichen Grad der Verpflichtung zur Teilnahme ein Angebot am Nachmittag für ihre Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stellen. Zu unterscheiden sind Schulen mit pädagogischer Mittagsbetreuung, Ganztagschulen mit offener Konzeption und Ganztagschulen mit gebundener Konzeption.⁶

Für die drei Formen ganztägig arbeitender Schulen lassen sich grundlegende Merkmale benennen:

Pädagogische Mittagsbetreuung

- zusätzliche pädagogische Angebote im Bereich der Hausaufgabenbetreuung, der Fördermaßnahmen sowie weitere Angebote im Bildungs- und Freizeitbereich
- an mindestens drei Tagen bis 14:30 Uhr
- Angebote können auf bestimmte Jahrgänge begrenzt werden
- die Teilnahme ist freiwillig, aber nach Anmeldung verpflichtend
- warmes Mittagessen wird angeboten

Offene Ganztagschule

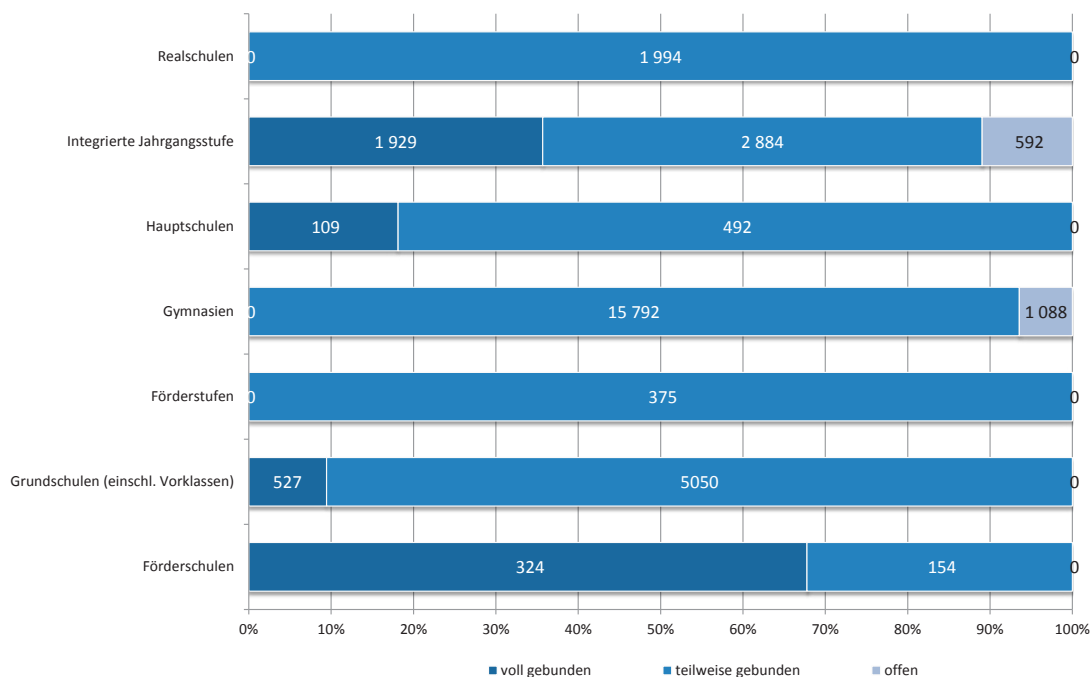
- verlässliche Angebote an fünf Nachmittagen:
täglich von 07:30 – 17:00 Uhr, freitags von 07:30 – 14:00 Uhr
- alle Schüler und Schülerinnen können teilnehmen
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern
- die Teilnahme ist freiwillig, aber nach Anmeldung verpflichtend
- warmes Mittagessen wird angeboten

Gebundene Ganztagschule

- Unterricht und freiwillige Angebote verteilen sich über den ganzen Tag:
täglich von 07:30 – 17:00 Uhr, freitags von 07:30 – 14:00 Uhr
- alle Schüler und Schülerinnen müssen in der Regel teilnehmen
- bei freiwilligen Angeboten ist die Teilnahme nach Anmeldung verpflichtend
- warmes Mittagessen wird angeboten

⁶ Mit der Neufassung der Richtlinie für ganztägig arbeitende Schulen in Hessen (Erlass vom 1.11.2011) wurde die Form ganztägig arbeitender Schulen neu geregelt. Unterschieden wird zwischen Schulen mit Ganztagsangeboten (Profil 1 und Profil 2) und Ganztagschulen (Profil 3).

Abb. 23: Versorgung mit Ganztagsplätzen an öffentlichen Schulen im Schuljahr 2009/2010

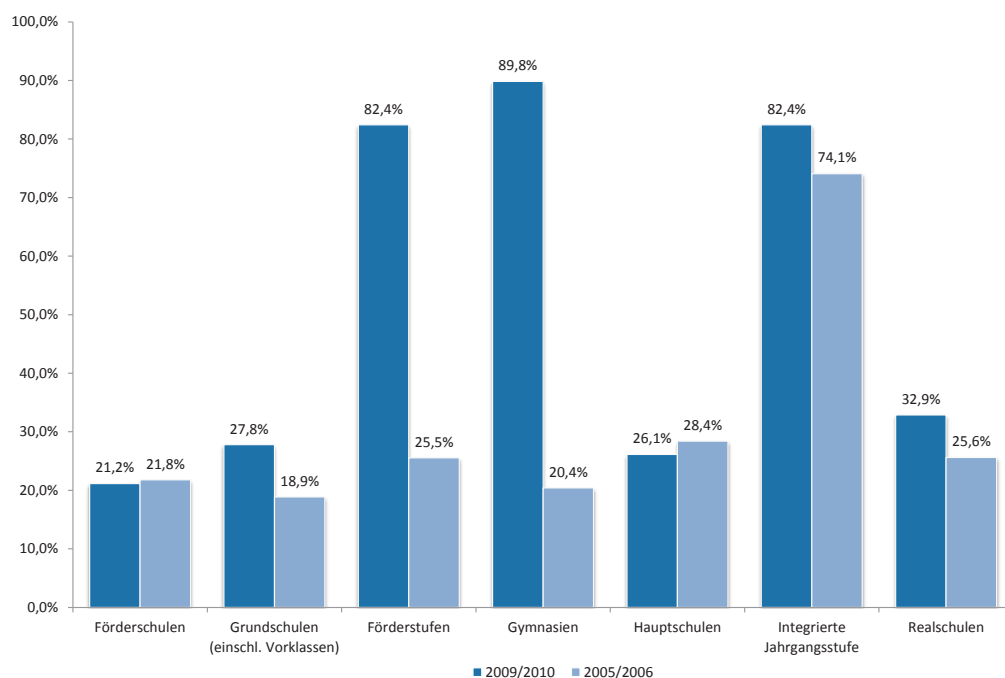


Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

In und im Umfeld der Schulen finden sich bereits viele kommunal finanzierte Angebote, die bislang aber nicht ausreichend konzeptionell und organisatorisch abgestimmt bzw. verzahnt sind. Es besteht eine hohe Nachfrage nach weiteren Betreuungsangeboten für Kinder im Grundschulalter und an verlässlichen Zeiten. Dies gilt auch im Übergang zur weiterführenden Schule.

Eine besondere Dynamik hat die Entwicklung zu ganztägig arbeitenden Schulen durch die Einführung der verkürzten Schulzeit an Gymnasien und Schulen mit gymnasialem Bildungsgang bekommen. Die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit von 9 auf 8 Jahre (Stichwort G8) hat dazu geführt, dass sich der Unterricht vermehrt in den Nachmittag erstreckt. Dies wurde von Seiten des Hessischen Kultusministeriums zum Anlass genommen, alle Frankfurter Gymnasien und Kooperativen Gesamtschulen mit G8-Zweig zum Schuljahr 2009/2010 als ganztägig arbeitende Schulen mit pädagogischer Mittagsbetreuung anzuerkennen (vgl. Abbildung 24).

Abb. 24: Versorgung mit Ganztagsplätzen an öffentlichen Schulen in den Schuljahren 2005/2006 und 2009/2010



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

Mit der Umsetzung des Modellprojektes „Ganzheitliche Nachmittagsangebote an Frankfurter Schulen“ (NaSchu) hat sich Frankfurt am Main in Kooperation mit dem Land Hessen bereits seit dem Schuljahr 2002/2003 aktiv an der kommunalen Ganztagserschulung beteiligt. Die zehn NaSchu-Schulen wurden bislang nur als Schule mit Pädagogischer Mittagsbetreuung vom Hessischen Kultusministerium anerkannt, arbeiten allerdings nach einem Konzept, das sich an den Standards von offenen Ganztagserschulungen orientiert.

Aufgrund der eher zögerlichen Ganztagserschulung von Seiten des Landes Hessen, möchte die Stadt Frankfurt a. M. in den kommenden Jahren, neben den vom Land Hessen bereits anerkannten offenen und gebundenen Ganztagserschulungen, stufenweise und bedarfsdeckend, in einem ersten Schritt, alle Grundschulen zu Ganztagserschulungen ausbauen. Der Ausbau durch die Kommune orientiert sich an den Standards, die in der entsprechenden hessischen Richtlinie für offene Ganztagserschulungen zugrunde gelegt werden, garantiert aber für die Primarstufe eine darüber hinausgehende Verlässlichkeit des Betreuungsangebotes.

Dementsprechend wird dieses kommunale Modell als „Offene Frankfurter Ganztagserschulung“ bezeichnet und kann nach der Anerkennung der Schule als Ganztagserschulung durch das Land Hessen nahtlos übergeleitet werden.

Die Grafik veranschaulicht für den Primarbereich, welche Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote im Konzept der Offenen Frankfurter Ganztagserschulung jeweils standortbezogen relevant sind. Für den Primarbereich sieht das Rahmenkonzept vor, dass

- Bildungs- und Betreuungsbedarfen Rechnung getragen wird, die sich an den Zielen für eine familienfreundliche Stadt orientieren,
- der Ausbau einer verlässlichen und bedarfsdeckenden Betreuung vorrangig am Ort Schule erfolgen soll (bauliche Voraussetzungen),
- die Horte und Schülerläden Teil des Bildungs- und Betreuungsverbundes bleiben. Die Kooperation wird konzeptionell und organisatorisch weiterentwickelt.

Mit dem Start des Projektes „Offene Frankfurter Ganztagschule“ im Jahr 2009 verfolgt die Stadt das Ziel, auf kommunaler Ebene die Ganztagschulentwicklung zu unterstützen und voranzutreiben. Ausgangspunkt ist eine schulbezogene Bestandsaufnahme und Bündelung von Angeboten/Ressourcen mit Relevanz zur Ganztagsentwicklung. Darüber hinaus geht es um die Weiterentwicklung und die verlässliche Etablierung der Kooperationsbezüge von Schulen mit ihren Partnern aus dem Schulbezirk oder Stadtteil.

Abb. 25: Offene Frankfurter Ganztagschule für die Primarstufe – Angebote/Ressourcen mit Relevanz für die Ganztagsentwicklung

Offene Frankfurter Ganztagschule Primarstufe Ziel: Beitrag zum Ausbau bedarfsdeckender und verlässlicher Betreuungsangebote (Standards vgl. Horte) sowie ergänzende bzw. verzahnte Bildungsangebote						
Pädagogische Mittagsbetreuung (PMB) Offene Ganztagschule Gebundene Ganztagschule NaSchu (Ganzheitliche Nachmittagsangebote an Frankfurter Schulen)	Horte Schülerladen z.T. Verlagerung/Umstrukturierung z.T. als eigener „Lernort“ im Verbund („Bildungslandschaft“)	Erweiterte Betreuung an Grundschulen	Städtische Betreuung	Früh- und Übermittagsbetreuung	Sozialpädagogische Kleinprojekte, Hausaufgabenhilfen und weitere Angebote individueller sowie gruppenbezogener Förderung	Kooperationspartner (Kinderhäuser, Jugendverbände, Stiftungen u.ä.) für Projekte und Angebote z.B. Kultur, Umweltbildung, Gewaltprävention, Sprachförderung)
Landesfinanzierte Ganztagsangebote (Stadt: Verwaltung und NaSchu-Beitrag) (Lehrkräfte: Land und „Geld statt Stelle“, Freie Träger)	Im wesentlichen kommunal finanzierte Bildungs und Betreuungseinrichtungen (Jugendhilfe: Eigenbetrieb städt. Kitas und Freie Träger)	Städtisch finanziert (Freie Träger)	Städtisch finanziert (Schulträger/ 40.52.2.)	Städtisch finanziert Zuschuss Land) (Freie Träger)	Städtisch und/oder mischfinanziert (Freie Träger)	Städtisch und/oder weitere Geldgeber (u.a. Jugendhilfe)

Auch für die Planung von Hortangeboten sind die oben beschriebenen strukturellen und inhaltlichen Veränderungen in den Grundschulen von großer Relevanz. Dies gilt zum einen für die Einführung der verlässlichen Halbtags-Grundschule, zum zweiten für den Ausbau von Betreuungsangeboten (Frühbetreuung, Über-Mittag-Betreuung und Erweiterte schulische Betreuung) an Grundschulen durch den Schulträger und zum dritten für die Entwicklung hin zu ganztägig arbeitenden Schulen in Rahmen der Richtlinie des Landes Hessen „Ganztagsprogramm nach Maß“.

Die Stadt Frankfurt a. M. hat ab Anfang 2008 die Vormittags-Parallelangebote für Kinder im Grundschulalter beendet und die Hortöffnung in allen Schulbezirken auf die Zeit ab 11.30 Uhr (in den Ferien weiterhin ganztägig) verlagert. Damit wird der Absicht Rechnung getragen, dass die Schule zumindest am Vormittag der Ort der Bildung und Betreuung für alle ihre Kinder ist und damit auch für alle Kinder, nicht nur für Hortkinder, ein verlässlicher Zeitrahmen gewährleistet ist.

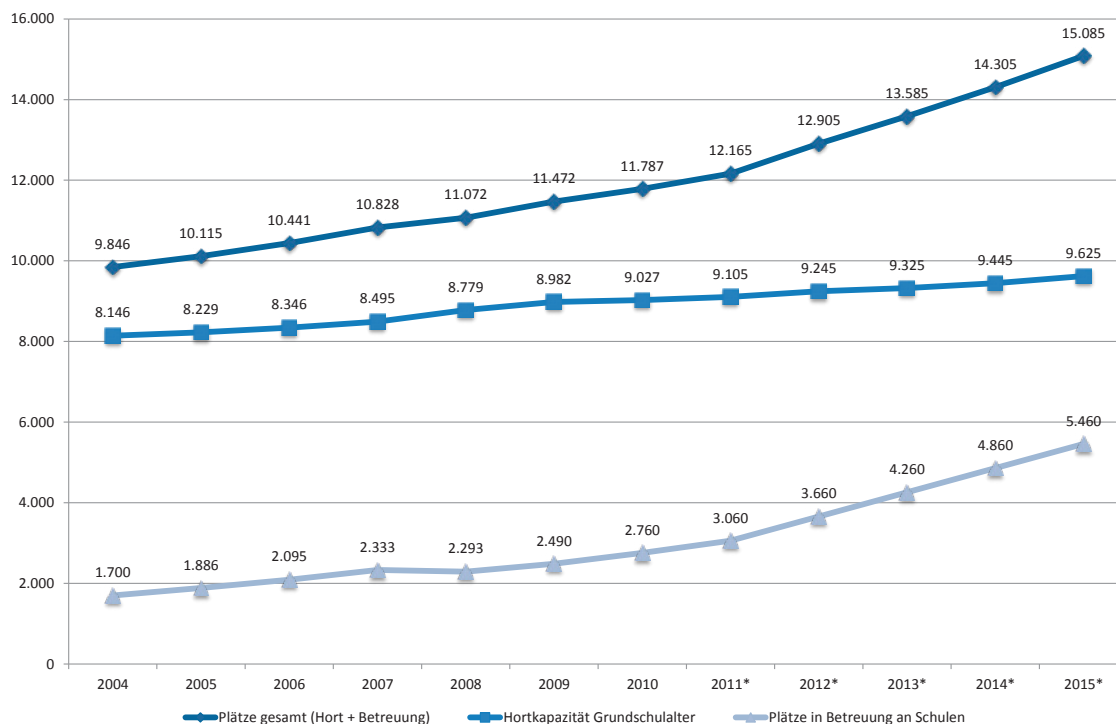
In den letzten Jahren hat ein erheblicher Ausbau des Hortplatzangebots stattgefunden, weil bei den Grundschulkindern die Nachfrage nach Plätzen stetig gestiegen ist. Parallel dazu wurde das Betreuungsangebot an den Grundschulen als Angebot des Schulträgers nach § 15 Hess. Schulgesetz ausgebaut und weiterentwickelt. Zwischen 2000 und 2010 wurden 1.460 zusätzliche Hortplätze geschaffen, so dass den Grundschulkindern zum Stichtag 1. November 2010 nun 9.027 Hortplätze und 2.760 Plätze⁷ in schulischen Betreuungsangeboten zur

⁷ Ohne die Plätze, die von älteren Kindern (11 bis 12 Jährige), die weiterführende Schulen besuchen, belegt sind (628).

Verfügung stehen, also insgesamt 11.787 Plätze. Das entspricht einem Versorgungsgrad von 53 %.

1.584 Plätze davon sind mittlerweile solche in der Erweiterten schulischen Betreuung (ESB). Dieses Angebot wurde inzwischen in seinen Rahmenbedingungen weitgehend denen der Horte gleichgestellt, so bei den Elternentgelten und den Öffnungszeiten (bis 15 oder 17 Uhr; während der Schulferien ganztags). Konzeptionell ist eine enge Abstimmung und Kooperation mit der Schule (wie z.B. Ganztagsangeboten, Schulprofil etc.) vorgesehen.

Abb. 26: Entwicklung der Platzzahlen in Horten Betreuungen an Schulen



*für 2011 bis 2015 geschätzt

Quelle: Stadtschulamt 40.51

Der hohe Bedarf in Bezug auf Betreuungsangebote für Grundschul Kinder ist weiterhin klar erkennbar. In den vergangenen Jahren war dieser höhere Bedarf nur in den innenstadtnahen Planungs- und Schulbezirken zu verzeichnen. Heute stellt sich die Situation so dar, dass im gesamten Stadtgebiet ein weitergehender Bedarf erkennbar ist.

Als Begründung für die weiter steigende Nachfrage nach Betreuungsangeboten für Grundschüler kann u.a. angeführt werden, dass durch die Erweiterung der täglichen Betreuungsdauer im Kindergarten (Verlagerung von Halbtags- auf Zweidrittel- und Ganztagsbetreuung) viele Familien mit ihrer Berufstätigkeit und sonstiger Lebensplanung auf Entlastung durch ein Kita-Angebot eingestellt sind und beim Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule auf eine Fortsetzung des Betreuungsangebots im vergleichbaren zeitlichen Rahmen angewiesen sind. Hinzu kommt, dass Eltern die Förderung ihrer Kinder in Horten und schulischen Betreuungsangeboten sehr schätzen.

Um langfristig ein bedarfsgerechtes Angebot zu erreichen ist die Anhebung des Versorgungsziels von 50 % auf 65 % in Bezug auf die vier Jahrgänge der Grundschul Kinder nötig,

Wegen der weiterhin steigenden Kinderzahlen und vor dem Hintergrund der Ausbaubemühungen für die unter 3-Jährigen Kinder und den Kindergartenbereich ist dieses Versorgungsziel realistisch gesehen kurzfristig nicht zu erreichen. Dazu müssten zusätzlich ca. 2.000 neue Plätze in Horten oder Erweiterter schulischer Betreuung geschaffen werden.

4.5 Jugendhilfeangebote an Schulen

Sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche werden in Frankfurt durch Jugendhilfeangebote in den Schulen in Bezug auf ihre schulische und berufliche Weiterentwicklung unterstützt und gefördert. Durch die Stärkung sozialer und persönlicher Fähigkeiten soll den Schülerinnen und Schülern dazu verholfen werden, die Anforderungen der Schule und einer Klassengemeinschaft zu bewältigen. Der Jugendhilfe kommt in diesem Kontext ein besonderer Stellenwert zu, da durch verschiedene Untersuchungen deutlich wird, dass Bildungspartizipation zu einem hohen Prozentsatz an schwierigen Lebenssituationen und individuellen Belastungen scheitert und gelungene Schulkarrieren dadurch verhindert werden.

Die Bundesregierung schreibt in Ihrer Stellungnahme zum 12. Kinder- und Jugendbericht: „Die Erfahrungen zeigen, dass die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe erfolgreich und für alle Beteiligten, besonders aber für die Kinder und Jugendlichen, gewinnbringend ist. Deshalb stellt ein gelingendes Zusammenwirken von Schule und Kinder- und Jugendhilfe hierbei einen entscheidenden Faktor für den Ausbau eines breiten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems dar (...).“ Und weiter: „Die Bundesregierung begrüßt es, wenn andere Systeme von der Kinder- und Jugendhilfe lernen und deren Prinzipien der Teilhabe und Verantwortung übernehmen. Sie hält es auch für wichtig, dass bei dem Ausbau eines integrierten Systems von Bildung, Erziehung und Betreuung die Potenziale der Kinder- und Jugendhilfe eingesetzt werden. Allerdings erachtet sie es für unerlässlich, dass hierbei die originäre Funktionsbestimmung der Kinder- und Jugendhilfe und ihre Strukturen Beachtung finden.“

Das Stadtschulamt begleitet und entwickelt Jugendhilfeprojekte in Schulen im Rahmen von drei Förderprogrammen. Hierzu zählen „Sozialpädagogische Kleinprojekte“ an Grundschulen und die Programme „Jugendhilfe in der Schule“ und „Projekte der Beruflichen Orientierung“ in Schulen mit Bildungsgang Hauptschule und Förderschulen.

Sozialpädagogische Kleinprojekte sind Kleingruppenangebote für Grundschülerinnen und -schüler am Ort Schule, bei denen die Voraussetzungen des § 13 Abs. 1 SGB VIII erfüllt sind. Vorzugsweise werden Träger der freien Jugendhilfe mit der Durchführung beauftragt.

Eine Gruppe setzt sich aus fünf bis sieben Kindern zusammen und findet in einem von der Schule zur Verfügung gestellten Raum zweimal in der Woche für jeweils zwei Stunden am Nachmittag statt. Eine Schule kann mit bis zu zwei Gruppen ausgestattet werden, die Verweildauer für das einzelne Kind beträgt maximal zwei Jahre.

Die sozialpädagogische Förderung in der Schule soll die schulische und soziale Integration von Schüler/innen ermöglichen, deren Bildungsbeteiligung aufgrund von sozialer Benachteiligung eingeschränkt ist. Übergeordnete Ziele sind die Entwicklung und Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen, der Sprachkompetenz und der Fähigkeit, mit den alltäglichen Anforderungen schulischen Lernens angemessen umzugehen.

Eine transparente und überprüfbare Gesamtförderplanung berücksichtigt die spezifischen Sichtweisen der Beteiligten und sichert so die Nachhaltigkeit des Angebotes. Schule, Träger, Eltern und Sozialräthäuser sind Partner im Förderprozess.

Schulsozialarbeit ist laut Gesetz eine Leistung der Jugendhilfe nach §13 SGB VIII in Verbindung mit §1 Abs. 3 SGB VIII. Hier heißt es: „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration befördern.“ Jugendhilfeprojekte in Schulen werden auf der Grundlage des § 11, § 13.1 und § 74, § 81 SGB VIII und § 3 HschG zwischen dem Stadtschulamt und einem gemeinnützigen Träger der Jugendhilfe vereinbart. Die Umsetzung erfolgt gemäß dem Beschluss der Stadtverordnetenversammlung zur Einrichtung von Schulsozialarbeit in Schulen mit Bildungsgang Hauptschule. Bis 2011 wird das

Förderprogramm „Jugendhilfe in der Schule“ in den 25 Haupt-, verbundenen Haupt- und Realschulen und Gesamtschulen eingerichtet, ab 2012 in den Realschulen.

Das Programm beinhaltet eine verbindlich vereinbarte, dauerhafte und gleichberechtigte Kooperation von Jugendhilfeanbietern in der jeweiligen Schule mit Lehrerinnen und Lehrern. „Jugendhilfe in der Schule“ bringt jugendhilfespezifische Ziele, Ansätze und Methoden ein, erweitert das schulische Repertoire pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen und leistet einen Beitrag zur sozialpädagogischen Profilgebung der Schule.

Entsprechend der rechtlichen Auftragsgrundlage in den Paragraphen 11 und 13.1 SGB VIII ist die Ausrichtung präventiv und intervenierend. „Jugendhilfe in der Schule“ ist ein Teil des schulischen Gesamtangebotes und mit seinen Aktivitäten auch an das Hessische Schulgesetz gebunden.

Das Förderprogramm zielt auf die Stärkung der Lebens- und Handlungskompetenz benachteiligter Schülerinnen und Schüler, auf die Gewährleistung ihrer Bildungsbeteiligung und damit auf die Erhöhung der Anzahl der Schüler, die die Schule mit einem Abschluss verlassen, sowie auf die Verbesserung ihrer Chancen beim Übergang in den Beruf.

Das Programm folgt einem kooperativen Modell: die Zusammenarbeit zwischen Träger und Schule wird als entscheidende Schnittstelle für die Qualität der Leistungserbringung begriffen, die professionelle Eigenständigkeit der Jugendhilfe bleibt erhalten. Das soll langfristig einen Entwicklungsimpuls für die Schule und für die Jugendhilfe darstellen, der systemverändernd und strukturbildend wirken kann.

Mit der Jugendhilfe wird in der Schule eine eigenständige sozialpädagogische Fachkompetenz etabliert, die auch auf eine Öffnung von Schule und Erweiterung des nicht-formellen Lernens zielt. Die Jugendhilfe kann spezifische Kompetenzen im Hinblick auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen vorweisen – insbesondere hinsichtlich der individuellen Förderung und Motivierung, der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, der Einbindung von Eltern und bezüglich der Öffnung zum sozialen Umfeld. Sie hat Kenntnisse über die Arbeit mit spezifischen Zielgruppen, Erfahrungen im interkulturellen Dialog und der Projektarbeit.

„Jugendhilfe in der Schule“ ersetzt weder den Erziehungsauftrag der Schule noch die eigenständigen Dienstleistungsangebote der Jugendhilfe im Sozialraum. Sie verfügt über eine Schnittstellen- und Vermittlungsfunktion, insbesondere zum Sozialrathaus und den Institutionen der Jugendhilfe im Umfeld. Es ist von einer gemeinsamen Orientierung an Erziehung, Bildung und von einer gemeinsamen Bewältigung der damit verbundenen Anforderungen auszugehen. Die im Jugendhilfeausschuss verabschiedeten Qualitätskriterien zu den Querschnittsthemen Soziales Lernen, interkulturelles Lernen, Geschlechtsspezifisches Lernen und Partizipation sind bei der Ausgestaltung der Angebote zu berücksichtigen.

Die Jugendhilfe ist dem Schutzauftrag nach § 8a Abs. 2 SGB VIII verpflichtet. Ihre Aktivitäten sind „präventiv“ auf Situationen unterhalb akuter Gefährdungssituationen von Kindern ausgerichtet.

Das Programm „Jugendhilfe in der Schule“ ist so angelegt, dass es Angebote für Schülerinnen und Schüler vorhält, die sich auf deren Bildungsinteressen beziehen und ganz besonders die sozialen Lernprozesse in Gruppen, sowie die Entwicklung der so genannten Schlüsselkompetenzen in den Blick nimmt. Umsetzungsbausteine sind gegenwärtig die Begleitung des Übergangs in die 5. Klasse, soziale Kompetenztrainings, die vertiefte berufliche Orientierung, professionelle Ansprechpartner für Schülerinnen und Schüler, die Ausgestaltung schulstandortspezifischer Schwerpunkte, sowie die Durchführung von praxisorientierten Lernferien.

Der Unterricht, die ganztägigen Angebote, die „Jugendhilfe in der Schule“ und die berufliche Orientierung im Rahmen des Projektes OloV werden als Bausteine eines schülerzentrierten

Gesamtförderprozesses in der Schule mit den beteiligten Akteuren gemeinsam entwickelt und auf einander abgestimmt.

An Hauptschulen arbeitet die Jugendhilfe in der Schule mit 1,5 Personalstellen, an Gesamtschulen mit 2 Stellen. Diese Grundversorgung steht allen Schulen mit Bildungsgang Hauptschule standardmäßig zur Verfügung. Die Schule stellt dem Projekt mindestens zwei Räume im Schulgebäude zur alleinigen Nutzung zur Verfügung.

4.6 Übergänge in die weiterführenden Schulen

Die Gestaltung der Schulformen und Bildungsgänge des Sekundarbereichs I geht vom Grundsatz einer allgemeinen Grundbildung, einer individuellen Schwerpunktsetzung und einer leistungsgerechten Förderung aus. Dies wird angestrebt durch:

- die Förderung der geistigen seelischen und körperlichen Gesamtentwicklung der Schülerinnen und Schüler, Erziehung zur Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit sowie zu personaler, sozialer und politischer Verantwortung,
- die Sicherung eines Unterrichts, der sich am Erkenntnisstand der Wissenschaft orientiert sowie in Gestaltung und Anforderungen die altersgemäße Verständnisfähigkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt,
- eine schrittweise zunehmende Schwerpunktsetzung, die individuelle Fähigkeiten und Neigungen der Schülerinnen und Schüler aufgreift,
- die Sicherung einer Durchlässigkeit, die nach einer Phase der Orientierung auch Möglichkeiten für einen Wechsel des Bildungsganges eröffnet (Vereinbarung der KMK 2006).

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I findet in Hessen nach der vierten Klasse, in Schulen, die eine Förderstufe führen, nach der sechsten Klasse, statt. Damit verbunden ist auch das Ende der gemeinsamen Beschulung aller Kinder. Nach der Grundschule wird die Schullaufbahn entweder an einem Bildungsgang der Hauptschule, der Realschule, des Gymnasiums oder einer schulformübergreifenden Gesamtschule, die zu allen Abschlüssen der Sekundarstufe I führen kann, fortgesetzt. Abhängig ist die Wahl des Bildungsganges von der Schulempfehlung der Grundschule und der Entscheidung der Eltern. Die Schulempfehlungen sollen auf der Basis von Leistungen und allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen der Schüler erfolgen.

Zwar besteht grundsätzlich die Möglichkeit, im weiteren Bildungsverlauf die Schulform zu wechseln, also die nach der Grundschulzeit getroffene Entscheidung zu revidieren. In der Realität erfolgen Wechsel jedoch überwiegend hin zu einer geringeren Schulform, Bildungsaufstiege sind eher die Ausnahme. Die einmal gewählte Schulform prägt über die Jahre zunehmend die Selbsteinschätzung. Auch aus diesem Grund wird der Wechsel immer schwieriger und als besonders einschneidend empfunden, vor allem wenn er zu einem weniger qualifizierten Abschluss führt.

In der Vergangenheit haben sich in Frankfurt sieben Arbeitskreise etabliert, in denen Grundschullehrerinnen und -lehrer und solche der Eingangsklassen an den weiterführenden Schulen jeweils zu Beginn des neuen Schuljahres zusammentreffen. Diese Arbeitskreise decken stadtteilübergreifend das Frankfurter Stadtgebiet ab. Besprochen werden vor allem Individualkompetenzen der Kinder, aber auch Gespräche über Schulstrukturen und deren Auswirkungen auf die Kompetenzen der Kinder werden geführt. Kein Kind sollte als einziges aus einer Grundschule in eine fünfte Klasse kommen.

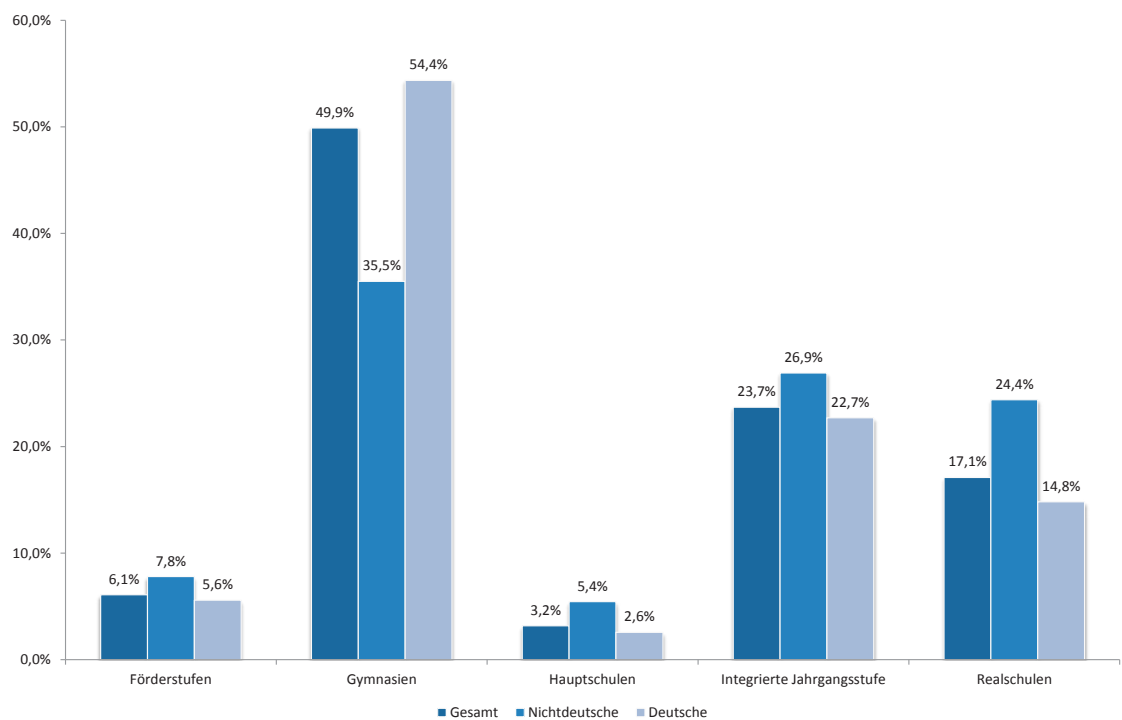
In den jeweiligen Arbeitskreisen hat sich eine Zusammenarbeit entwickelt, die von einer vertrauensvollen und offenen Atmosphäre geprägt ist und von verlässlichen Strukturen getragen und gesichert wird. Es ist im Interesse der Kinder und ihrer Eltern, dass diese Arbeitskreise gepflegt und ausgebaut werden.

Insgesamt wechselten zum Schuljahr 2010/2011 4.938 Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule in eine weiterführende Schule über. Deutliche Unterschiede zwischen deutschen und nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern zeigen sich bei einem Vergleich der Übergangentscheidungen. Mehr als doppelt so viele nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler wechseln zu einer Hauptschule als deutsche. Mit über 54 % ist für deutsche Schülerinnen und Schüler das Gymnasium die mit Abstand am meisten gewählte Schulform. Knapp 23 % wechseln zu einer integrierten Gesamtschule, knapp 15 % zu einer Realschule. Auch für die nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler steht das Gymnasium bei der Schulwahl an erster Stelle. Mehr als ein Drittel (35,5 %) trifft diese Entscheidung. Es folgt die integrierte Gesamtschule mit knapp 27 %. Rund ein Viertel der nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler wechselt zur Realschule, also ein deutlich höher Teil als bei deutschen Kindern.

Die Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium zu besuchen differiert deutlich nach deutscher oder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit.

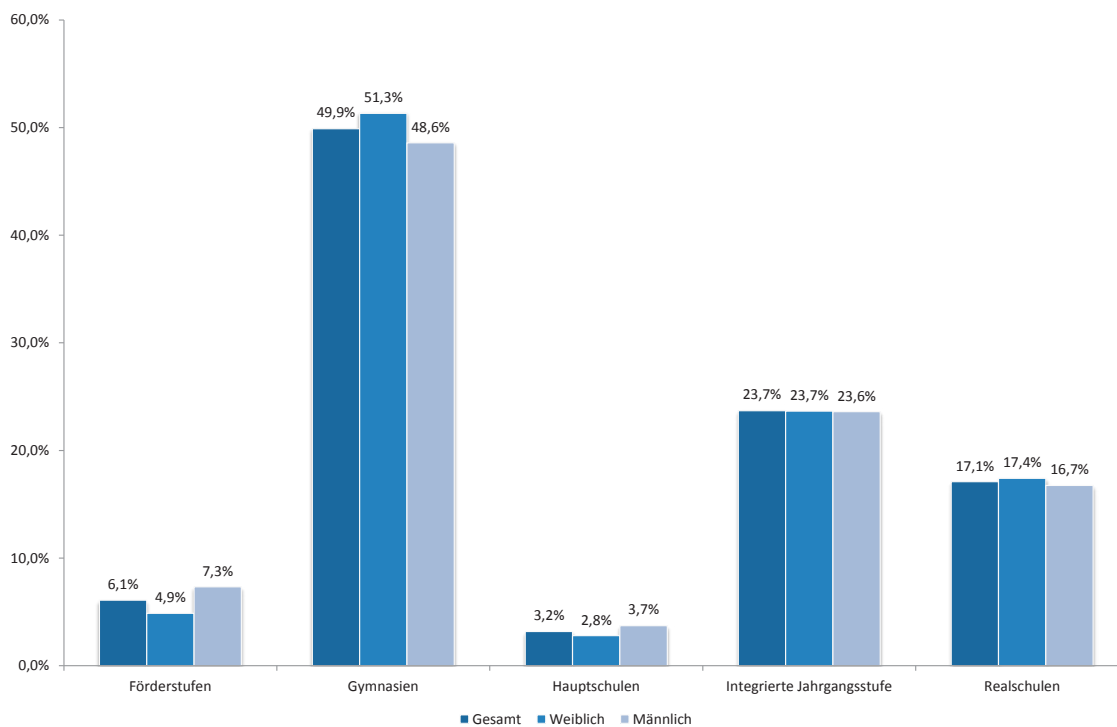
Betrachtet man die Übergangswerte nach Geschlecht, zeigen sich bei Mädchen höhere Übergangswerte an Gymnasien als bei Jungen. Die Schulformen Realschule und insbesondere integrierte Gesamtschulen werden von Mädchen und Jungen annähernd in gleichem Maße gewählt. Jungen wechseln häufiger zur Hauptschule als Mädchen.

Abb. 27: Übergangsquote von der Grundschule auf weiterführende Schulen zum Schuljahr 2010/2011 nach Staatsangehörigkeit



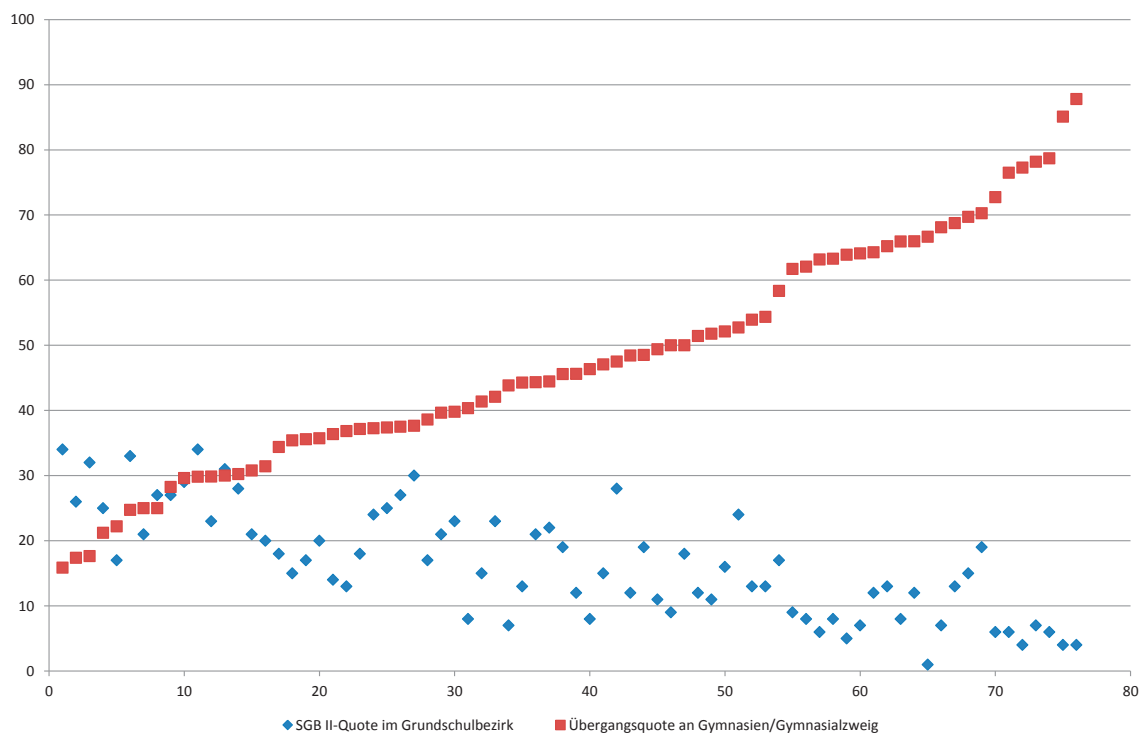
Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

Abb. 28: Übergangsquote von der Grundschule auf weiterführende Schulen zum Schuljahr 2010/2011 nach Geschlecht



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

Abb. 29: Verteilung der Übergangsquoten von Grundschulen auf Gymnasien in Frankfurt am Main zum Schuljahr 2010/2011



Quelle: Bürgeramt, Statistik und Wahlen Frankfurt am Main 2011

Abbildung 29 zeigt die Übergangsquoten von öffentlichen Frankfurter Grundschulen auf das Gymnasium und den Anteil von SGB II-Leistungsempfängern im Schulbezirk. Es wird

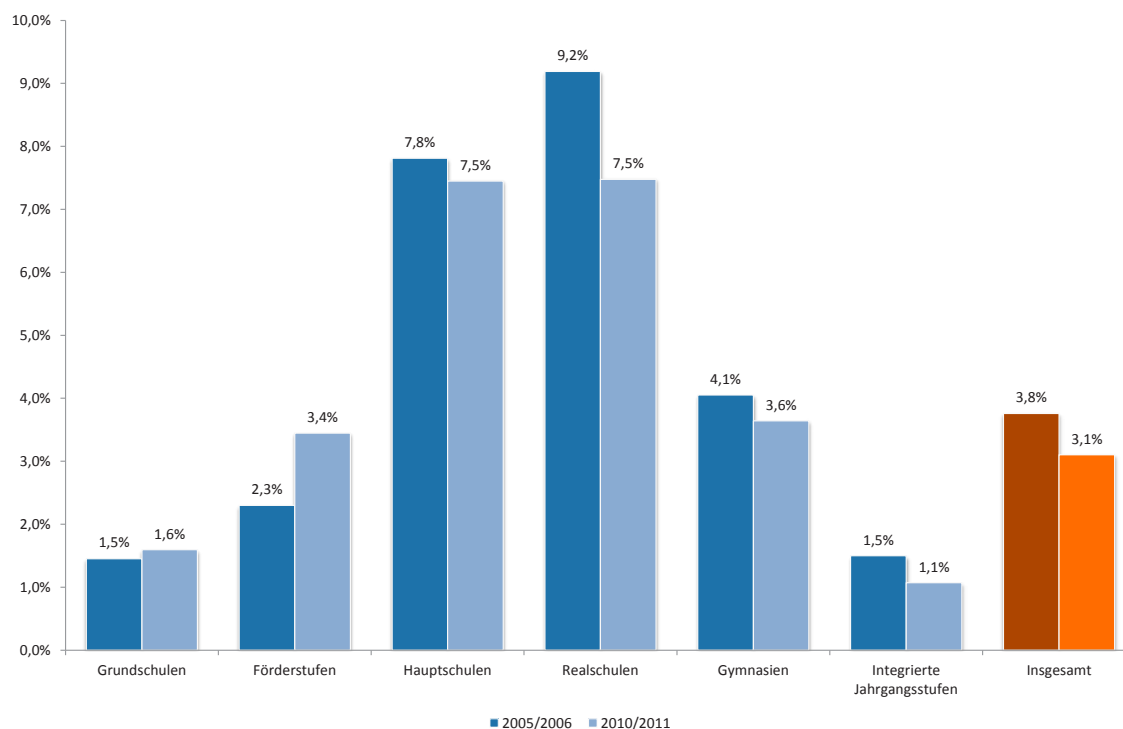
deutlich, dass es eine hohe Bandbreite der Übergangsquoten gibt, die von gut 15% bis fast 90 % reicht. Dabei sind eindeutige Zusammenhänge zwischen einer hohen Quote von SGB II-Leistungsempfängern im Schulbezirk und der Übergangsquote an Gymnasien festzustellen.

4.6.1 Klassenwiederholungen

Seit den PISA-Studien 2000 und 2003, in denen vor allem die Dimensionen von Klassenwiederholungen im internationalen Vergleich und von verzögerten Schullaufbahnen einer breiten Öffentlichkeit bekannt wurden, wird das „Sitzenbleiben“ vielfältig und kontrovers diskutiert. Die pädagogische Wirksamkeit ist nach wie vor umstritten: Hilft es schwachen Schülerinnen und Schülern, den Abschluss doch noch zu erreichen, oder stellt es eine Vergeudung von Lebenszeit junger Menschen dar und verbraucht unnötig wertvolle Ressourcen. Die Ergebnisse der bei PISA-2000 getesteten Schülerinnen und Schüler haben eindeutig gezeigt, dass „Sitzenbleiber“ (wie übrigens auch spät eingeschulte Schülerinnen und Schüler) im Allgemeinen signifikante Leistungsnachteile gegenüber Schülerinnen und Schülern haben, die sich nach einem regulären Durchlauf in derselben Jahrgangsstufe befinden. Neben der fehlenden Leistungssteigerung wirkt das Wiederholen auch häufig demotivierend und löst Schulunlust und Selbstzweifel aus. Allerdings muss einschränkend bemerkt werden, dass im Einzelfall nichts darüber ausgesagt werden kann, welche Auswirkungen das Wiederholen einer Klassenstufe auf den späteren Schulerfolg tatsächlich hat, solange keine individualisierte Verlaufsstatistik vorliegt. Die Zweifel an der Praxis der Klassenwiederholung verstärken sich allerdings noch, wenn man die damit verbundenen Kosten für den zusätzlichen Personalbedarf sowie den Mehraufwand an Bildungszeit in Rechnung stellt. Im internationalen Vergleich stellt das hohe Ausmaß an Wiederholungen in Deutschland eine Ausnahme dar.

Die Angaben enthalten auch freiwillige Wiederholungen, die auf Antrag der Eltern möglich sind, jedoch selten vorkommen.

Abb. 30: Anteile der Klassenwiederholungen in den Schuljahren 2005/2006 und 2010/2011



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2010/2011

Insgesamt hat sich die Wiederholerquote gegenüber dem Schuljahr 2005/2006 von 3,8 % auf 3,1 % verringert. Eine Ausnahme bilden die Förderstufen und die Grundschulen. Auswertungen nach Schulform und Jahrgangsstufe für das Schuljahr 2010/11 zeigen, dass sich je nach Schulart verschiedene Jahrgangsstufen als besondere „Hürden“ erweisen. Tabelle 15 informiert über Anzahl nach Schulform und über den häufigsten Zeitpunkt (Modalwert) der Klassenwiederholungen.

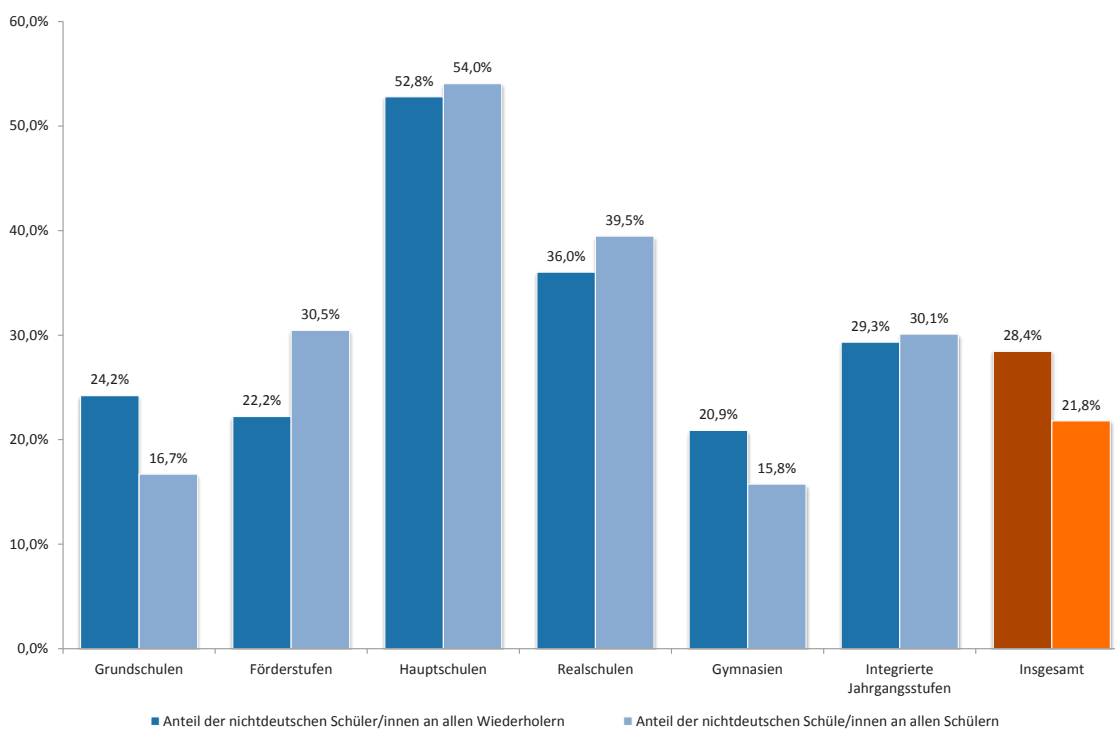
Tabelle 15: Klassenwiederholerinnen und -wiederholer nach Schulform und häufigstem Zeitpunkt der Klassenwiederholung in Frankfurt im Schuljahr 2010/2011

	Anzahl der Wiederholer/innen	häufigster Zeitpunkt (Jahrgangsstufe)
Grundschulen	347	2
Hauptschulen	161	9
Realschulen	447	9
Gymnasien Sek I	399	8
Gymnasien Sek II	367	11
Integrierte Jahrgangsstufen	75	10

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2010/2011

Nach Staatsangehörigkeit differenziert ergibt sich, dass Schülerinnen und Schüler ohne deutschen Pass überproportional von Klassenwiederholungen betroffen sind. Obwohl nur gut jede/r fünfte Schüler eine ausländische Staatsangehörigkeit hat, sind über 28 % der Wiederholer Ausländer. Dabei gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen. Insbesondere an Grundschulen und Gymnasien sind nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler häufig von Klassenwiederholungen betroffen.

Abb. 31: Klassenwiederholungen an allgemeinbildenden Schulen in Frankfurt am Main nach Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2010/11

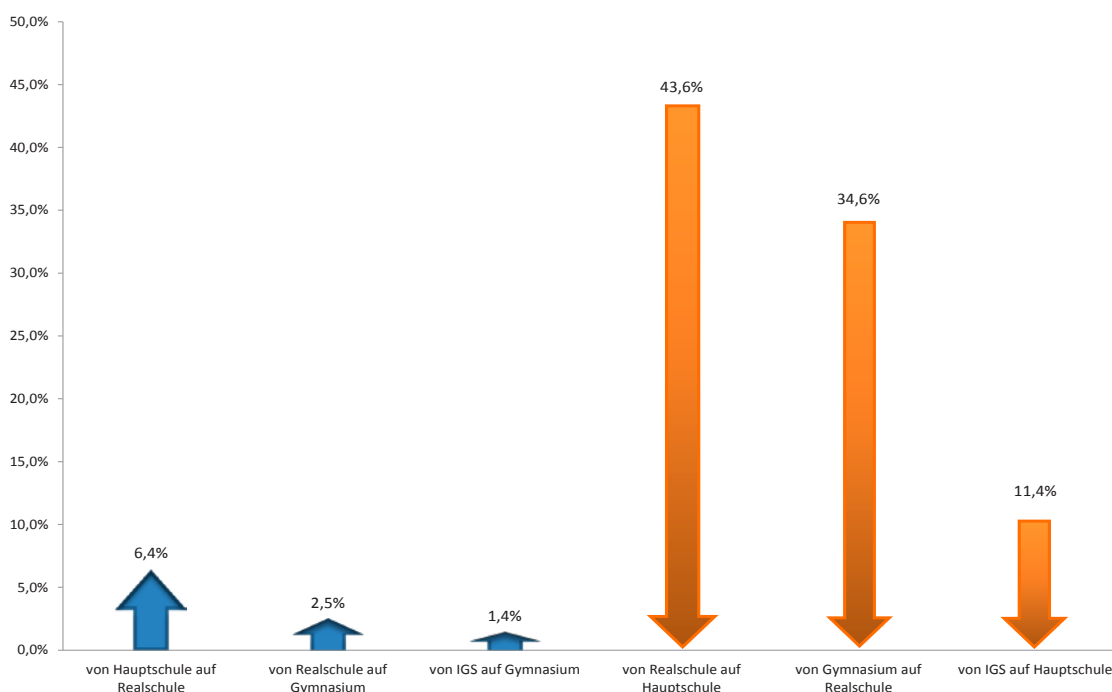


Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

4.6.2 Schulformwechsel in der Mittelstufe

Schulformwechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 können als ein weicher Indikator für Umentscheidungen innerhalb der Schullaufbahn betrachtet werden. Unterstellt wird, dass mit dem Wechsel eine pädagogische, leistungsorientierte Entscheidung verbunden ist, obwohl natürlich auch andere Rahmenbedingungen eine Rolle spielen können, so z. B. die Veränderung der sozialen Lage oder Verfügbarkeit von Schularten nach einem Wohnortwechsel. Das Postulat der Durchlässigkeit innerhalb der Schulen der Sekundarstufe I beinhaltet das Versprechen des gegliederten Systems, die Zuweisung zu einer Schulform sei keine endgültige Entscheidung, sondern gegebenenfalls korrigierbar. Insgesamt gibt es selten Wechsel zwischen den Schulformen innerhalb der Sekundarstufe I. Abstiege (90 %) sind dabei allerdings erheblich häufiger als Aufstiege (10 %). Für das Schuljahr 2010/2011 stehen 29 aufsteigende Schulformwechsel 251 absteigenden Wechseln gegenüber. Am häufigsten kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler von der Realschule in die Hauptschule wechseln müssen.

Abb. 32: Übergänge auf- und absteigend zwischen den Schulformen* in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 in Frankfurt am Main im Schuljahr 2010/2011 (in % der Schulformwechsel)



* ohne Förderschulen und sonstige Schulen

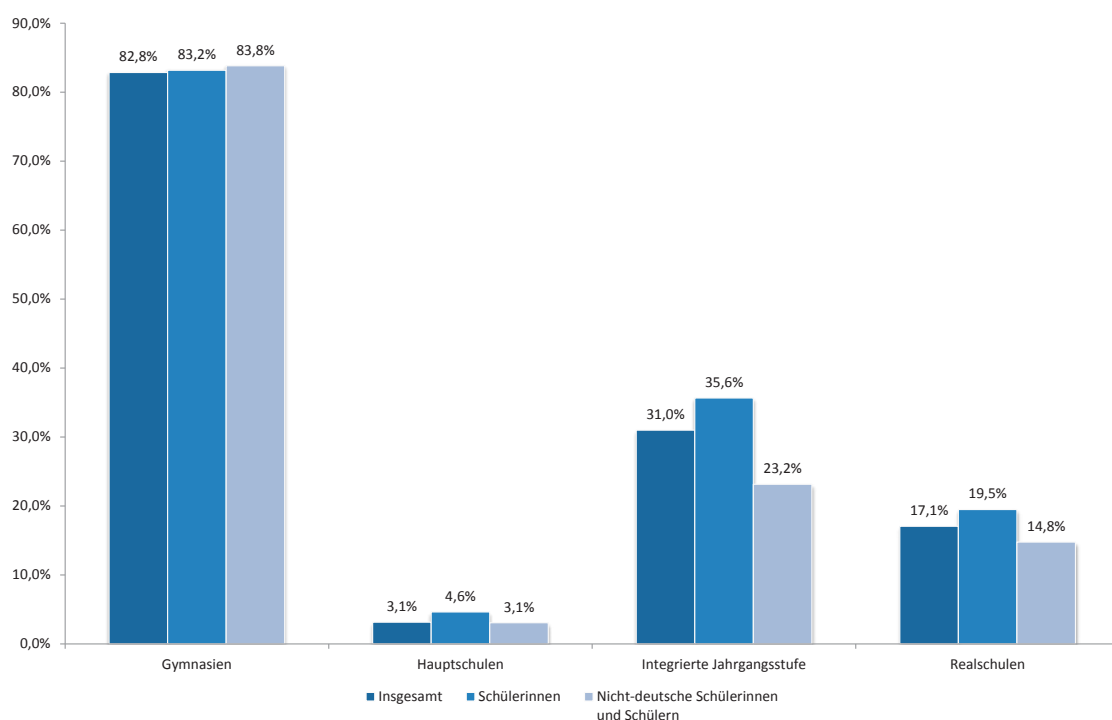
Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

4.6.3 Übergänge in die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen

Nach erfolgreichem Abschluss der Sekundarstufe I gingen 2.759 Schülerinnen und Schüler zum Schuljahr 2010/2011 in die Sekundarstufe II einer allgemeinbildenden Schule über. Abbildung 33 stellt die Übergangsquoten nach Schulform differenziert dar.

Von den Mittelstufen der Gymnasien setzten knapp 83 % (2.357) der Jugendlichen ihre Schullaufbahn in der Oberstufe fort, positiv zu erwähnen ist, bei den Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit die Quote leicht überdurchschnittlich ausfällt. Nach Abschluss einer integrierten Gesamtschule wechselten nahezu ein Drittel (190 Schülerinnen und Schüler) der Absolventinnen und Absolventen an eine Oberstufe, von den Schülerinnen gelang dies mehr als einem Drittel (35,6 %). Unter den Abgängern der Realschule lag der Anteil der Übergänger auf eine Oberstufe bei 17,1 % (204), von den Hauptschulabsolventen wechselten sieben Jugendliche (3,1 %) in die Oberstufe.

Abb. 33: Übergangsquote von Sekundarstufe I auf Sekundarstufe II (ohne Schulen für Erwachsene) zum Schuljahr 2010/2011



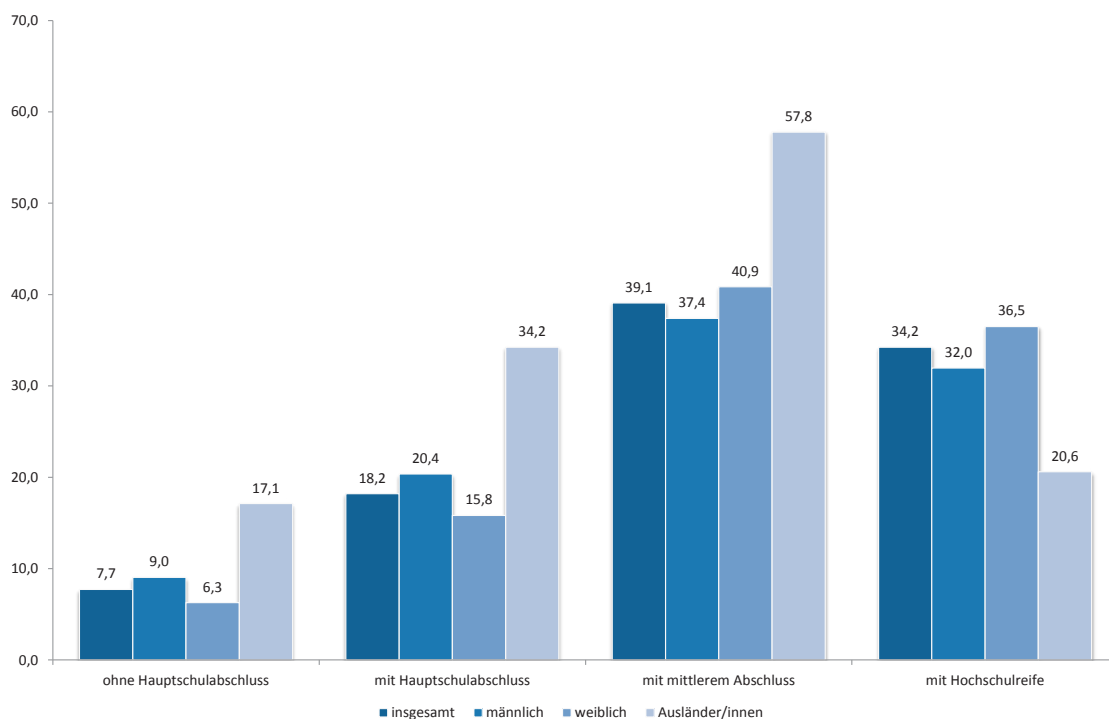
Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

4.7 Schulabschlüsse an allgemeinbildenden Schulen

Der Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ist eine wichtige Voraussetzung und zugleich Weichenstellung für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie. Formale Schulabschlüsse bieten allen Abnehmersystemen eine bedeutsame Orientierung hinsichtlich der zu erwartenden Kenntnisse und Fähigkeiten von Schulabsolventinnen und -absolventen.

Im Schuljahr 2010/2011 erreichten 34,2 % der Absolventinnen und Absolventen die Hochschulreife, 39,1 erhielten einen mittleren Abschluss und 18,2 % einen Hauptschulabschluss. Ohne Abschluss blieben 7,7 % der Schülerinnen und Schüler. Nach Geschlecht betrachtet, schließen die jungen Frauen die allgemeinbildende Schule erfolgreicher ab als die jungen Männer. Der Anteil der weiblichen Absolventen, der das Abitur erreicht, ist um 4,5 Prozentpunkte höher als bei den männlichen Absolventen, umgekehrt sind die Anteile, die mit Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss von der Schule abgehen, geringer (vgl. Abbildung 34). Die Betrachtung nach Staatsangehörigkeit zeigt, dass nur jeder Fünfte der ausländischen Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulreife abschließt, aber mehr als ein Drittel mit Hauptschulabschluss und fast jeder Sechste ohne Abschluss die Schule verlässt. Der häufigste Abschluss dieser Gruppe ist der mittlere Abschluss.

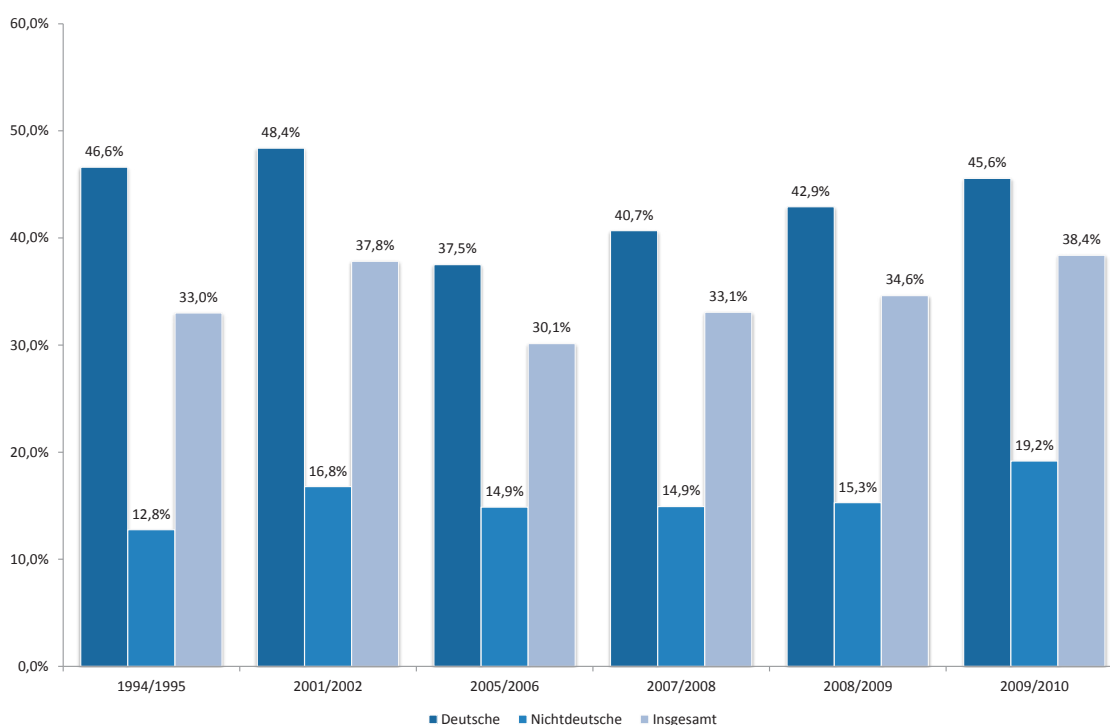
Abb. 34: Schulabgangsquote an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2010/2011 nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

Einen Rückblick auf die Entwicklung der Schulabgangsquoten ermöglicht Abbildung 35. Sie zeigt, dass der Anteil der Schulentlassenen mit Hochschulreife im Schuljahr 2009/2010 in etwa auf dem gleichen Niveau lag wie im Jahr 2001/2002. In der Zwischenzeit war im Schuljahr 2005/2006 die Abiturientenquote auf unter ein Drittel der Schulentlassenen abgesackt. Eine Entwicklung, die – unterstellt man für die Zukunft einen steigenden Bedarf an Hochqualifizierten (Stichwort Wissensgesellschaft) – ungünstig verlief. Allerdings ist seitdem eine Aufwärtsentwicklung festzustellen. Von den Schülerinnen und Schülern mit deutscher Staatsangehörigkeit erwarben im Schuljahr 2009/2010 45,6 % einen Abschluss, der zu einem Hochschulstudium berechtigt. Damit wird das Niveau von 1994/1995 wieder knapp erreicht. Eine Steigerung ist bei den Schülerinnen und Schülern mit ausländischer Staatsangehörigkeit festzustellen. Von diesen schließt mittlerweile rd. jeder Fünfte die allgemeinbildende Schule mit dem Abitur ab (s. auch Abbildung 34).

Abb. 35: Anteil der Schulentlassenen aus allgemeinbildenden Schulen mit Hochschulreife zum Ende des Schuljahres



Quelle: Statistische Jahrbücher Frankfurt am Main 1996 - 2011

5. Berufliche Bildung

5.1 Übergänge in die berufliche Ausbildung

Die Wege in Ausbildung und Beschäftigung sind in den letzten Jahren für junge Menschen vielfältiger und individueller geworden. Vielen Jugendlichen fällt die Überwindung der ersten Arbeitsmarktschwelle schwer, der Einstieg in Ausbildung oder Beschäftigung gestaltet sich komplexer, aufwändiger und langwieriger als früher. Häufig gelingt er erst nach einer mehrjährigen Phase des Übergangs und dem Durchlaufen von Zwischenstationen im sogenannten Übergangssystem bzw. -bereich. Unzureichende Schulbildung, mangelnde Ausbildungsreife oder auch soziale Vermittlungshemmnisse werden als Ursachen benannt. Daneben können weitere Faktoren, wie beispielsweise ein Mismatch zwischen dem Angebot an Ausbildungsgängen und der Nachfrage zu Warteschleifen führen (vgl. Hartig 2011).

Abb. 36: Vereinfachte Darstellung der Berufsanfänger/innen am Schulort Frankfurt am Main im Berichtsjahr 2010*

* ohne Bildungsanfänger/innen im Zielbereich IV „Hochschulabschluss
iABE = integrierte Ausbildungsberichterstattung
Quelle: Bürgeramt, Statistik und Wahlen 2011

Die iABE (integrierte Ausbildungsberichterstattung) hat als Ziel den Gesamtblick auf die Ausbildungswege junger Erwachsener. Die Abbildung stellt die möglichen Bildungswege von jungen Erwachsenen nach Verlassen der Sekundarstufe I vereinfachend dar (vgl. Gutberlet 2011). Im Sommer 2010 haben 5.485 Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe I einer allgemeinbildenden Schule oder einer Förderschule verlassen. Dieser Personenkreis konnte ab dem Schuljahr 2010/2011 in die weiteren Qualifizierungswege einmünden.⁸

Gegenüber 2008 ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Hauptschulabschluss oder mit schulartspezifischem Förderabschluss verlassen haben, leicht gesunken (– 3 %), deutlich stärker war der Rückgang der Schulentlassenen mit Hauptschulabschluss (– 15 %). Gestiegen sind dagegen die Zahlen der Übergänge in die Oberstufe eines allgemeinbildenden Gymnasiums (+ 22 %). Zu erkennen ist ein Trend zur Höherqualifizierung, der allerdings durch die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre beeinflusst wird.

Eine nichtrepräsentative Befragung der Frankfurter Abschlussklassen in Haupt- und Realschulbildungsgängen (Breier/Walther 2011) zeigt, dass fast 57 % der Befragten nach dem Abschluss weiter zur Schule gehen wollen, etwas mehr als ein Viertel (28,5 %) möchte eine Ausbildung beginnen. Insbesondere Mädchen wollten die Schullaufbahn fortsetzen, während bei den Jungen der Wunsch nach einer Ausbildung höher war. Eine geringe Rolle spielten die Perspektive Studium (6,8 %) und direkter Übergang in Arbeit (1,3 %), Unschlüssig waren noch 4,3 % und Sonstiges wie Freiwilligendienste, Bundeswehr, Auslandsaufenthalt, Praktikum etc. wurden von 2,5 % der befragten Jugendlichen genannt.

5.2 Berufliche Schulen

Das berufliche Bildungssystem stellt sich als heterogenes Aufgabengebiet dar, das sehr differenziert aufgebaut ist. Es ist geprägt durch diverse bildungsorganisatorische und berufsfachliche Gliederungsebenen, die danach ausgerichtet sind, den Qualifikationsbedarf des regionalen Beschäftigungssystems passgenau zu spezifizieren. Die Bildungsgänge an beruflichen Schulen des Sekundarbereichs II führen zu berufsqualifizierenden Abschlüssen, die eine berufliche Tätigkeit als qualifizierte Fachkraft, z. B. in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder in einem Assistentenberuf ermöglichen. Durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz ist zudem sichergestellt, dass in vielen berufsqualifizierenden Bildungsgängen eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann.

Unterteilen lässt sich das berufliche Bildungssystem in drei Teilbereiche: das duale Berufsbildungssystem, das Schulberufssystem und das Übergangssystem.

Das duale Berufsbildungssystem bildet den größten Sektor und verknüpft die parallele Ausbildung in Betrieb und Berufsschule. Der erfolgreiche Abschluss befähigt zur unmittelbaren Berufsausübung als qualifizierte Fachkraft in einem von derzeit etwa 350 anerkannten Ausbildungsberufen.

Den zweiten Sektor stellen die Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die ebenfalls zum anerkannten Berufsabschluss führen.

Zum Übergangssystem gehören eine Vielzahl von Angeboten und Maßnahmen wie berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, teilqualifizierende Bildungsgänge an beruflichen Schulen in Vollzeit, Besondere Bildungsgänge in Vollzeit, die nicht zu einem anerkannten Berufsabschluss führen, sondern Wege in eine qualifizierende Ausbildung ebnen. Dazu gehören der nachträgliche Erwerb eines Schulabschlusses sowie auf eine spätere Berufsausbildung anrechenbare und nicht anrechenbare Bildungsgänge.

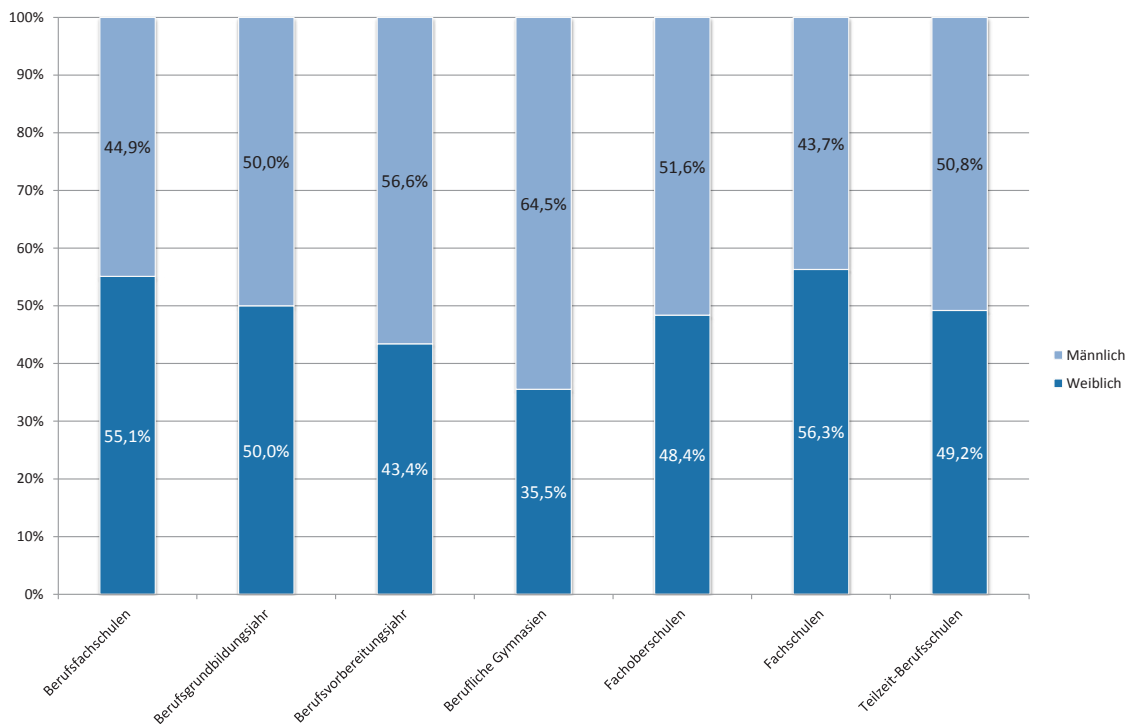
⁸ Alternative Verbleibemöglichkeiten wie Wehr- oder Zivildienst, freiwilliges ökologisches oder soziales Jahr, Maßnahmen der Jugendhilfe, Ausbildung außerhalb Frankfurts, Beschäftigung können nicht nachverfolgt werden.

Tabelle 16: Berufliche Schulen in Frankfurt 2005/2006 und 2010/2011

2005/2006 Schulart	Träger- schaft	Einrichtungen	Schülerinnen und Schüler		
			insgesamt	und zwar	
				Schülerinnen	nicht- deutsche Schülerinnen und Schülern
			Anzahl		
Berufsfachschulen	öffentlich	13	1 857	1 060	579
	privat	3	208	125	24
	zusammen	16	2 065	1 185	603
Berufsgrundbildungsjahr	öffentlich	13	367	198	136
	zusammen	13	367	198	136
Berufsvorbereitungsjahr	öffentlich	11	617	249	352
	zusammen	11	617	249	352
Berufliche Gymnasien	öffentlich	3	426	146	126
	privat	1	70	29	3
	zusammen	4	496	175	129
Fachoberschulen	öffentlich	11	2 030	971	521
	privat	1	72	27	20
	zusammen	12	2 102	998	541
Fachschulen	öffentlich	12	1 303	689	196
	privat	1	127	114	5
	zusammen	13	1 430	803	201
Teilzeit-Berufsschulen	öffentlich	17	20 990	10 097	2 967
	privat	1	422	346	—
	zusammen	18	21 412	10 443	2 967
2010/2011 Schulart	Träger- schaft	Einrichtungen	Schülerinnen und Schüler		
			insgesamt	und zwar	
				Schülerinnen	nicht- deutsche Schülerinnen und Schülern
			Anzahl		
Berufsfachschulen	öffentlich	14	1 927	1 088	643
	privat	2	126	43	22
	zusammen	16	2 053	1 131	665
Berufsgrundbildungsjahr	öffentlich	8	194	97	90
	zusammen	8	194	97	90
Berufsvorbereitungsjahr	öffentlich	9	426	185	273
	zusammen	9	426	185	273
Berufliche Gymnasien	öffentlich	2	439	159	127
	privat	1	79	25	5
	zusammen	3	518	184	132
Fachoberschulen	öffentlich	12	2 514	1 229	672
	privat	2	167	68	24
	zusammen	14	2 681	1 297	696
Fachschulen	öffentlich	11	1 805	1 011	256
	privat	1	14	13	1
	zusammen	12	1 819	1 024	257
Teilzeit-Berufsschulen	öffentlich	16	20 535	9 949	3 254
	privat	1	453	377	—
	zusammen	17	20 988	10 326	3 254

Die Verteilung der Schüler/innen im Schuljahr 2010/2011 nach Geschlechtern weist insgesamt keine Besonderheiten auf. Es wurden insgesamt 10.622 Schüler (50,8 %) und 10.326 Schülerinnen (49,2 %) beschult. In den studienqualifizierenden Schulformen waren allerdings 52 % der jungen Erwachsenen männlich und 48 % weiblich.

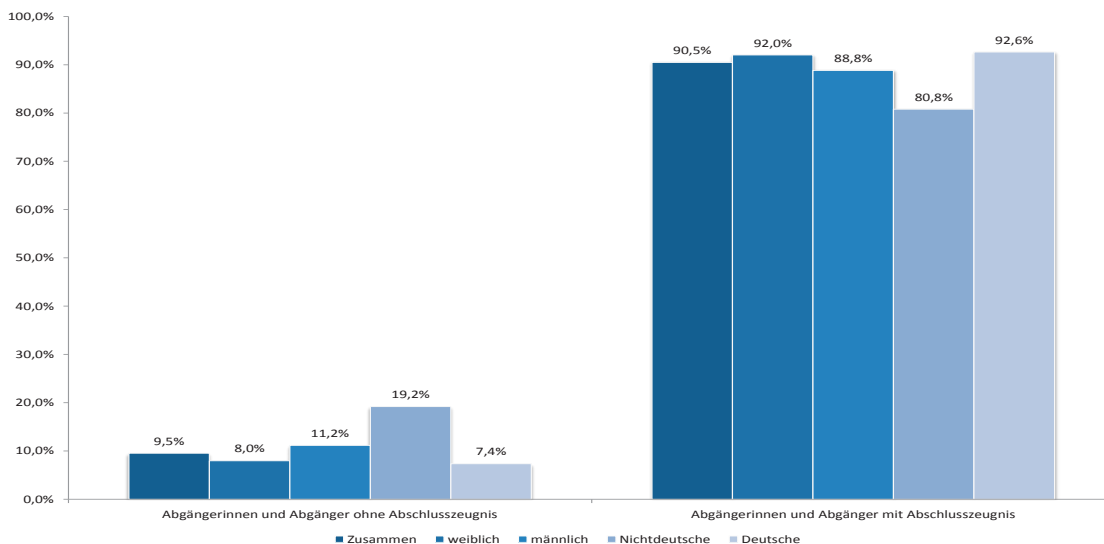
Abb. 37: Schülerinnen und Schüler nach Schulform und Geschlecht



Im Schuljahr 2009/2010 haben 9.671 Absolventinnen und Absolventen eines beruflichen Bildungsgangs eine berufliche Schule in Frankfurt a. M. verlassen. 4.972 (51,4 %) waren weiblich, 1.771 (18,3 %) hatten eine ausländische Staatsangehörigkeit. Ohne Abschlusszeugnis blieben 922 (9,5 %) der jungen Menschen. Abbildung 38 zeigt, dass die Erfolgsquote der Schülerinnen und Schüler mit ausländischem Pass erheblich geringer ist, als die der Deutschen.

Der Unterschiede bei der Differenzierung nach Geschlecht fallen gering aus, die jungen Frauen haben mit 92,0 % eine etwas bessere Erfolgsquote als die Männer (88,8 %).

Abb. 38: Erfolgsquote beim Abschluss beruflicher Bildungsgänge im Schuljahr 2009/10



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

In den meisten beruflichen Bildungsgängen können auch allgemeinbildende Abschlüsse erworben werden. Damit wird die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöht und es besteht die Möglichkeit zur Nachqualifizierung.

Tabelle 17 zeigt die Inanspruchnahme dieser Möglichkeit. Im Schuljahr 2009/2010 erwarben an den beruflichen Schulen 81 junge Menschen den Hauptschulabschluss und 365 den mittleren Abschluss. Die Fachhochschulreife erreichten 1.223 junge Erwachsene und 103 die allgemeine Hochschulreife.

Tabelle 17: An beruflichen Schulen zusätzlich erworbene allgemeinbildende Schulabschlüsse im Schuljahr 2009/2010

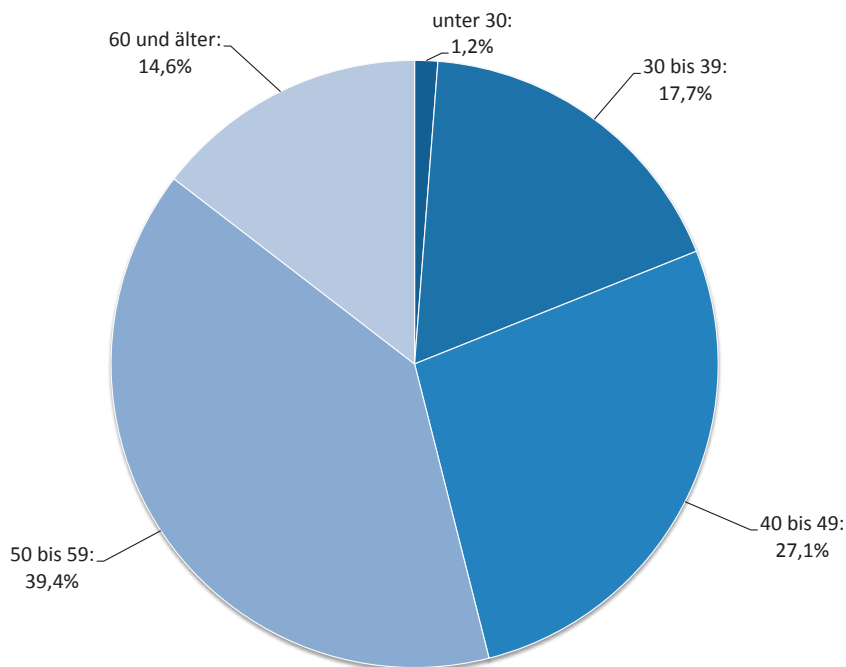
Schulart	Insgesamt	Absolventinnen	Nicht-deutsche Absolventinnen und Absolventen	davon			
				Mit Hauptschulabschluss	Mit mittlerem Abschluss	Mit Fachhochschulreife	Mit Hochschulreife
Berufsfachschulen	366	199	114	—	322	44	—
Berufsvorbereitungsjahr	83	54	39	76	7		—
Berufliche Gymnasien	113	38	29	—	—	10	103
Fachoberschulen	1.145	579	266	—	—	1.145	—
Fachschulen	19	2	—	—	—	19	—
Teilzeit-Berufsschulen	46	35	16	5	36	5	—

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011

5.3 Lehrkräfte an den beruflichen Schulen

An den beruflichen Schulen unterrichteten im Schuljahr 2010/2011 hauptberuflich 1.140 Lehrkräfte, davon waren knapp zwei Drittel (65,3 %) vollzeitbeschäftigt. Im Gegensatz zu den allgemeinbildenden Schulen sind die Lehrenden an beruflichen Schulen überwiegend männlich (56,7 %). Der Altersdurchschnitt ist höher als bei den Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen, deutlich über die Hälfte sind 50 Jahre oder älter.

Abb. 39: Voll- und teilbeschäftigte Lehrkräfte an den beruflichen Schulen nach Altersgruppen im Schuljahr 2010/2011



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt 2011, eigene Berechnung

5.3.1 Sozialpädagogische Förderung und Berufswegeplanung in beruflichen Schulen

Die Stadt Frankfurt a. M. fördert seit dem Schuljahr 2006/2007 Berufsschülerinnen und Berufsschüler an allen 16 beruflichen Schulen mit sozialpädagogischen Angeboten und Maßnahmen zur beruflichen Orientierung und Ausbildungsvorbereitung sowie der Prävention und Intervention bei drohendem Abbruch der Ausbildung.

Das Angebot richtet sich vor allem an Jugendliche mit besonderem Förder- und Integrationsbedarf, die das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ / BzB), das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) oder die Berufsfachschule (BFS) besuchen. Auch Jugendliche aus Werkstätten für Behinderte (WfB), sofern sie nicht von anderen Organisationen unterstützt werden und einzelne Schülerinnen und Schüler der Fachoberschule (FOS) und aus Ausbildungsgängen, die potentiell ausbildungsabbruchgefährdet sind, können die Präventions- und Interventionsangebote in Anspruch nehmen.

Im Schuljahr 2010/2011 wurden mit den Angeboten 3.450 Berufsschülerinnen und Berufsschüler an allen 16 beruflichen Schulen der Stadt Frankfurt am Main erreicht.

Das Hauptziel ist durch passgenau auf die Zielgruppe abgestimmte sozialpädagogische Angebote, Berufsschülerinnen und -schüler in Ausbildung und Arbeit zu bringen bzw. Ausbildungsabbrüche zu verhindern. Dazu erfolgt eine Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse

des sozialpädagogischen Förderumfangs und dessen inhaltlicher Schwerpunkte, die mit den Berufsschulleiterinnen und Berufsschulleitern und vier an der Förderung beteiligten Trägern der Jugendberufshilfe in Frankfurt am Main jährlich durchgeführt und abgestimmt wird.

Die passgenauen sozialpädagogischen Angebote werden derzeit von 15 Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in den beruflichen Schulen der Stadt Frankfurt am Main in enger Abstimmung und Kooperation mit den 13 Beraterinnen und Beratern der Berufswegeplanung durchgeführt.

Die beauftragten Träger bieten bedarfsgerechte, qualifizierte Beratung und Unterstützung für die betroffenen Berufsschülerinnen und Berufsschüler bei der beruflichen Orientierung und Integration in das Berufsleben an. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter arbeiten mit Klassen und beratend mit einzelnen Berufsschülerinnen und Berufsschülern und sind in das System der Beruflichen Schulen integriert.

Die Angebotspalette umfasst folgende Aufgaben:

4. Unterstützung in der beruflichen (Um)-orientierungsphase.
5. Präventive und akute Unterstützung von Ausbildungs- und Schulabbrechenden
6. Persönlichkeits- und Methodentraining, um Lernerfolge zu erzielen
7. Diversitytraining
8. Genderkompetenz-Training
9. Soziales Lernen in Gruppen und Klassen, besonders zu Kommunikation und Teambildung
10. Konfliktmanagement, Mediation, Umgang mit Mobbing- und Aggressionserfahrungen als Opfer oder als Täter/in
11. Unterstützung in individuellen Lebenskrisen. Vermittlung zu notwendigen Hilfs- und Unterstützungssystemen.
12. Unterstützung bei der Lebens- und Freizeitplanung
13. Ausbildungs- und einzelfallorientierte Elternarbeit

Seit dem Schuljahr 2008/2009 runden weitere Expertinnen und Experten mit jährlich rund 70 Einzelangeboten für Berufsschülerinnen und Berufsschüler zu speziellen Themen wie z.B. Erlebnispädagogik, Gewaltprävention und -intervention, Grundbildung und Kompetenzfeststellung und Kompetenztrainings zur Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit und -reife die sozialpädagogische Förderung und Berufswegeplanung in den beruflichen Schulen zusätzlich ab.

Das Stadtschulamt sichert mit der Koordinierungs- und Beratungsstelle für sozialpädagogische Förderung in beruflichen Schulen trägerneutral die passgenaue und abgestimmte Beauftragung der Angebote mit Expert/innen ab, so dass Angebotsüberfrachtungen und Unübersichtlichkeit in den beruflichen Schulen vermieden werden.

Mit den beteiligten Trägern der Jugendberufshilfe werden darüber hinaus regelmäßige Veranstaltungen und Fachtage zum Austausch und zur Weiterentwicklung und Vernetzung der sozialpädagogischen Programme und Angebote veranstaltet sowie Fortbildungen und Workshops für Sozialpädagog/innen, Berufswegeplaner/innen und interessierte Lehrkräften der beruflichen Schulen angeboten.

6. Hochschulen

Im Bereich der Hochschulen haben die Kreise und Kommunen nur ein geringes Einflusspotenzial. Sie können nicht über das Angebot der Hochschulen oder die Qualität der Ausbildung mitbestimmen. Anders als im Schulbereich gehört auch die sächliche Ausstattung der Hochschulen nicht zu den Aufgaben einer Kommune. Sie kann allenfalls durch die Bereitstellung von Baugrund oder günstige Konditionen bei der Gebäudevermietung Einfluss auf die Ansiedlung nehmen.

Hochschulen können jedoch ein wichtiger Faktor für die wirtschaftliche Entwicklung von Regionen sein. Studierende können an Standorten mit größeren Hochschulen einen wesentlichen Teil der Bevölkerung ausmachen. Sie haben somit Einfluss auf die lokale Nachfrage nach Gütern und Dienstleistungen. Für kommunale Entscheidungsträger ist hier ggf. die Frage der Förderung von preisgünstigem Wohnraum für Studierende von Bedeutung. Das Hochschulpersonal besteht zu einem hohen Anteil aus hoch qualifizierten Erwerbstätigen. Sie bieten damit ein Potenzial für Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten ggf. in Kooperation mit ansässigen oder überregionalen Unternehmen. Dies kann zu einer Stärkung der Wirtschaftskraft am Standort der Hochschule(n) beitragen. Die wirtschaftliche Bedeutung eines Hochschulstandorts für die Region gebietet somit, kontinuierlich die Entwicklung der Hochschulen zu verfolgen.

Frankfurt am Main hat durch zahlreiche Hochschulen und Institutionen einen internationalen Ruf als anerkannter Wissenschaftsstandort. Eine Vielzahl von renommierten Hochschulen, Einrichtungen und Institute betreibt nationale und international bedeutende Forschungsarbeiten. Größte Lehr- und Forschungsinstitutionen in der Mainmetropole sind die Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main und die Fachhochschule Frankfurt am Main. Daneben gibt es zwei Kunsthochschulen, eine theologische Hochschule sowie eine private Universität und eine private Fachhochschule. Im Wintersemester 2010/2011 studierten 52.088 Menschen an Frankfurter Hochschulen, die Mehrheit (74,6 %) an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Tabelle 18: Studierende der Hochschulen in Frankfurt am Main im Wintersemester 2010/2011 nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit

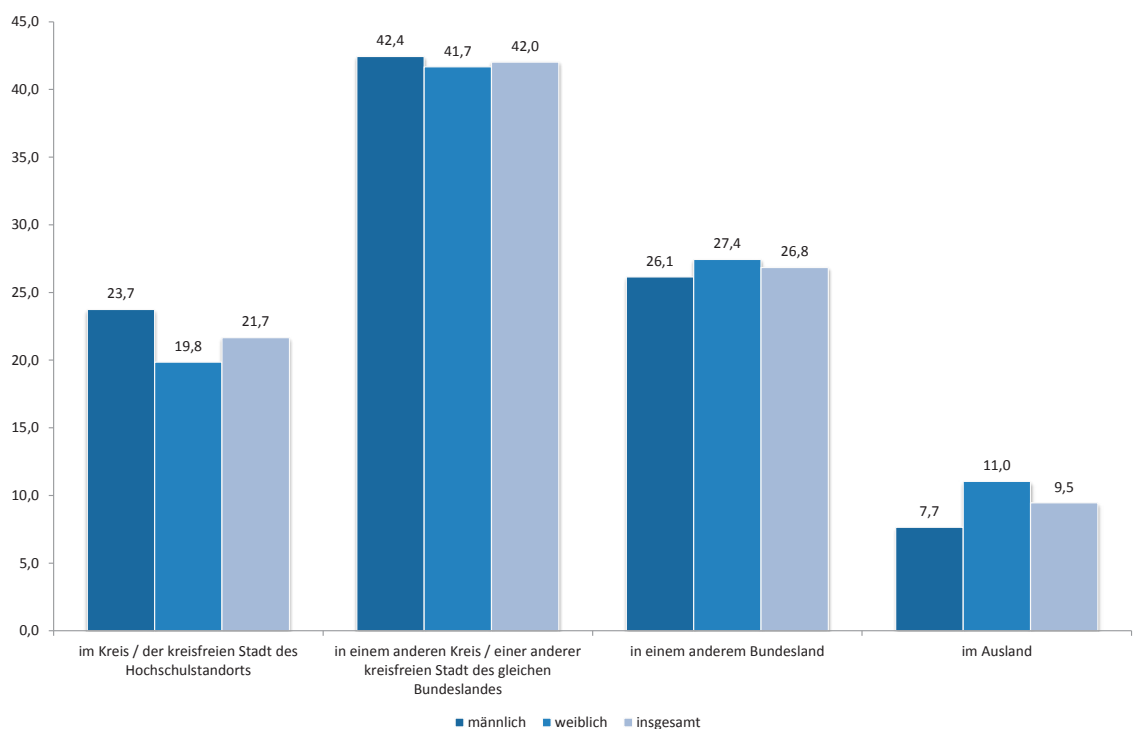
Hochschule	Insgesamt	Männer	Frauen	Ausländer/innen	
				Anzahl	Anteil
Johann-Wolfgang-Goethe-Universität	38.836	16.135	22.701	6.446	16,6%
Fachhochschule Frankfurt	10.010	5.962	4.048	2.221	22,2%
Hochschule für Musik und Darstellende Kunst	813	328	485	254	31,2%
Städelschule, Hochschule für Bildende Künste	156	89	67	104	66,7%
Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen	341	252	89	94	27,6%
Frankfurt School of Finance & Management	1.314	950	364	190	14,5%
Private FH Provdadis, School of International Management & Technology	618	329	289	19	3,1%
Gesamt	52.088	24.045	28.043	9.328	17,9%

Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2011

Abbildung 40 zeigt die Herkunft der Studierenden in Frankfurt und gibt damit Aufschluss über die Attraktivität des Hochschulstandorts. Diese wird wesentlich geprägt vom Studienangebot der Hochschule(n), aber auch das Umfeld (z.B. das Angebot an Wohnraum, das kulturelle Angebot, Anlaufstellen für ausländische Studierende) ist ein Einflussfaktor für die Studienort-Entscheidungen. Die Kennzahl bringt u.a. zum Ausdruck, inwieweit es gelingt, junge Menschen aus anderen Regionen anzuziehen.

Knapp 22 % der Studierenden in Frankfurt haben ihre Hochschulzugangsberechtigung in der Stadt erworben. Weitere 42 % kommen aus anderen Kommunen in Hessen, während rd. 27 % aus anderen Bundesländern stammen. Nur jede/r zehnte Studierende in Frankfurt hat die Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben, wobei die Frauen sich als mobiler erweisen als die Männer.

Abb. 40: Anteil der Studierenden in Frankfurt a. Main im Wintersemester 2009/2010 mit Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ...

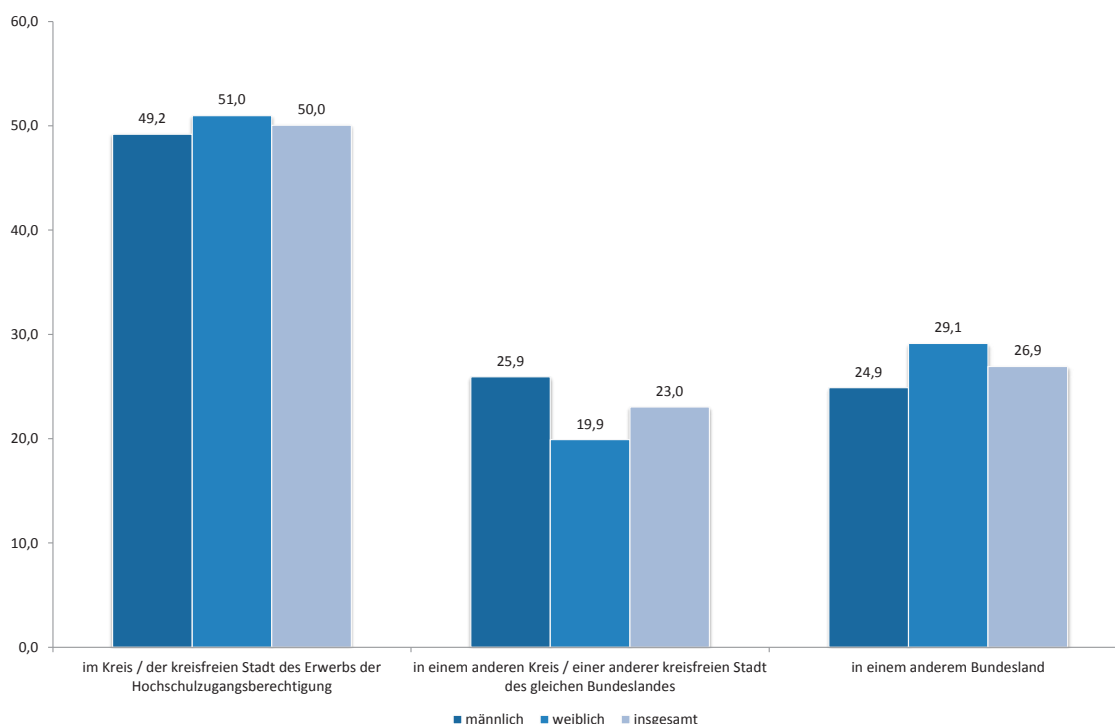


Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt

Umgekehrt ist die Analyse des Studienortes der Studierenden aus der Kommune, d.h. der Schulabsolventinnen und -absolventen, die in Frankfurt am Main ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, ein Kernindikator dafür, ob die Studienberechtigten in der näheren Umgebung ein angemessenes Studienangebot finden (Abbildung 41). Je weiter entfernt die Hochschule vom Herkunftsort der Studierenden ist, umso geringer ist möglicherweise die Neigung der späteren Absolventinnen und -absolventen, in die Heimatregion zurückzukehren.

Immerhin die Hälfte derjenigen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Frankfurt erworben haben, studieren auch dort. Weitere 23 % studieren an einer Hochschule in Hessen, so dass fast drei Viertel der Hochschulzugangsberechtigten in der Region verbleiben.

Abb. 41: Anteil der im Inland Studierenden im Wintersemester 2009/2010, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Frankfurt am Main erworben haben mit Studienort ...



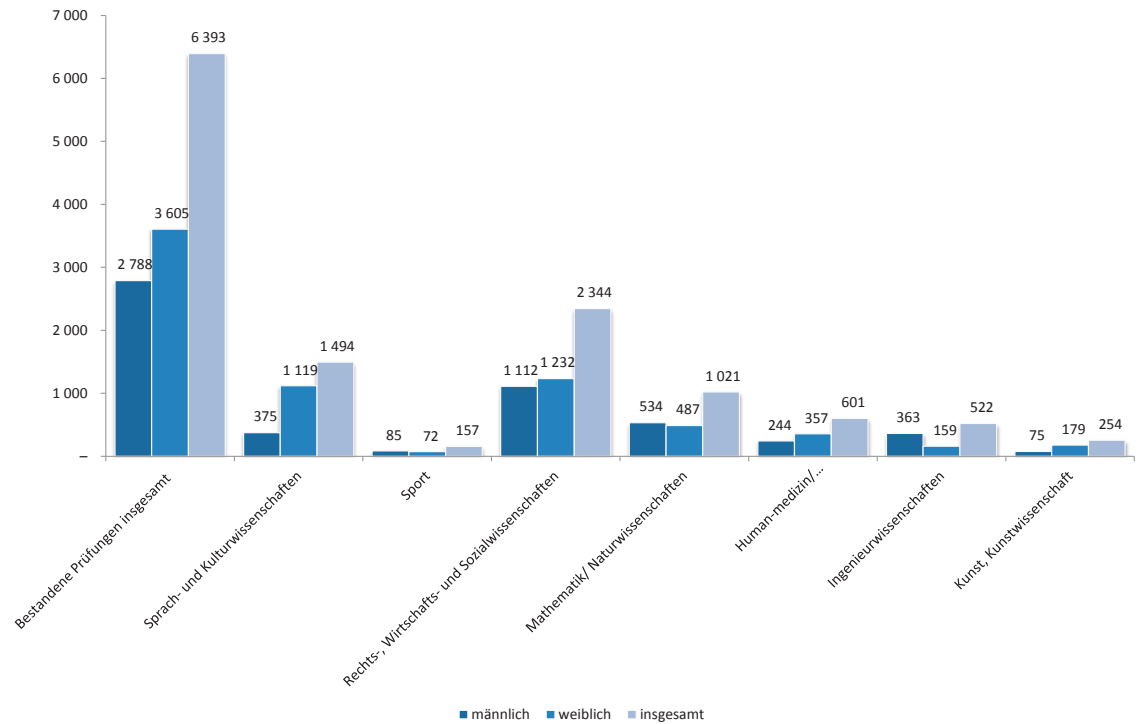
Studierende im Fernstudium werden im Kreis des Hauptsitzes der Hochschule nachgewiesen.

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt

Im Prüfungsjahr 2009 haben 6.393 Studierende das Studium abgeschlossen. Über die Hälfte (56,4 %) waren davon weiblich.

Mit einem Anteil von 36,6 % entfielen die meisten Abschlüsse auf den Bereich der Rechts-/Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, besonders hoch war der Frauenanteil in den Sprach- und Kulturwissenschaften.

Abb. 42: Hochschulabsolventen in Frankfurt am Main nach Fächergruppen im Prüfungsjahr 2009



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt

Wer sich an seiner Hochschule willkommen und wohl gefühlt hat, startet oft auch seine Berufskarriere am Hochschulort. Und junge, hochqualifizierte Arbeitskräfte werden im alternden Europa die knappste und meist gesuchte Ressource überhaupt sein. Eine interessante Frage ist also, ob es gelingt, die Absolventen nach dem Studienabschluss in der Region zu halten. Die Hochschulen in Frankfurt führen Absolventenbefragungen durch, die diese Frage thematisieren. Ergebnisse konnten allerdings für den Bildungsbericht nicht zur Verfügung gestellt werden.

7. Weiterbildung

Lebenslanges Lernen wird als zentrale Voraussetzung für die individuelle Selbstverwirklichung des Menschen betrachtet. In Zeiten des demografischen Wandels und beschleunigter Veränderungen von Wissensbeständen und Arbeitswelten ist eine Anpassung der Fähigkeiten und Fertigkeiten an neue Herausforderungen für einen Großteil aller Bürgerinnen und Bürger Voraussetzung für eine erfolgreiche Erwerbsbiographie. Aus diesem Grund ist es von Interesse, einen Überblick über Weiterbildungsaktivitäten, die Struktur der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und deren Bildungserträge zu generieren.

Nach den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1970 handelt es sich bei „Weiterbildung“ um die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase.

Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet. Das kurzfristige Anlernen oder Einarbeiten am Arbeitsplatz gehört nicht in den Rahmen der Weiterbildung“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 197).

Weiterbildung kann formale, non-formale und informelle Aktivitäten beinhalten. Formale Weiterbildung ermöglicht den Teilnehmerinnen und Teilnehmern den Besuch von regulären Bildungsgängen, die zu anerkannten Abschlüssen führen. Zu diesem Bereich zählen bspw. der Besuch von Bildungseinrichtungen des zweiten Bildungsweges oder Meisterschulen. Non-formale Bildung ist der Oberbegriff für alle Formen des Lernens, die nicht im formalisierten Bildungssystem stattfinden. Diese Angebote umfassen Einzelunterricht, Training, Lehrgänge, Seminare oder Schulungen. Informelles Lernen zielt auf sich selbst generierendes Erfahrungswissen ab. Es ist weder strukturiert in Bezug auf Ziel, Zeit oder Förderung noch führt es gewöhnlich zu einer Zertifizierung.

7.1 Akteure der Weiterbildung

Um den Bereich der Weiterbildung in der kommunalen/regionalen Bildungslandschaft abzubilden, kann darauf verwiesen werden, dass die öffentlich verantwortete Weiterbildung (Volkshochschule, berufliche Schulen) einen zentralen, aber nicht vollständigen Teil des Weiterbildungsangebots abdeckt. Die Anbieterstruktur ist heterogen und plural verfasst, freie und kirchliche Träger, Vereine und private Organisationen, Einrichtungen der Wirtschaft, Verbände und die Bundesagentur für Arbeit gehören dazu. Vor allem der Bereich der beruflichen Weiterbildung ist schwer zu fassen, da über innerbetriebliche Weiterbildungsmaßnahmen keine öffentlich zugänglichen Statistiken vorliegen. Bei den öffentlichen Anbietern ist die Volkshochschule die bedeutsamste und traditionsreichste Einrichtung, welche sowohl allgemeine als auch berufliche Weiterbildung anbietet. Überdies bieten Hochschulen im zunehmenden Maße (kostenpflichtige) Angebote für berufliche Weiterbildung an. Vor allem die durch die Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildungsangebote für Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Menschen haben einen großen Markt von Bildungsanbietern

generiert, der in einer Großstadt wie Frankfurt a. M. kaum vollständig zu überblicken ist.

Eine Vollerhebung der Anbieterlandschaft wurde im Weiterbildungsbericht Hessen 2010 unternommen. Hier sind auch für Frankfurt a. M. Ergebnisse zu den Anteilen der Anbietertypen, zur Anbieterdichte je Einwohner, zur Weiterbildungsbeteiligung erarbeitet worden.

7.1.1 Volkshochschule Frankfurt am Main

Die Volkshochschule Frankfurt am Main (VHS) ist die größte Weiterbildungseinrichtung in Hessen und kann auf eine über 120jährige Geschichte zurückblicken. Sie ist eine Einrichtung des öffentlichen Bildungswesens, ihre Tätigkeit eine Pflichtaufgabe der kommunalen Daseinsvorsorge. Die VHS gewährleistet ein Bildungsangebot nach den Grundsätzen und Regelungen des Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Land Hessen (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG). Seit dem 1. Januar 1999 ist die VHS ein Eigenbetrieb der Stadt Frankfurt am Main und beschäftigt rund 120 hauptberufliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie knapp 1.100 Kursleitende.

Aufgabe der Volkshochschule Frankfurt am Main ist es, Erwachsenen und Heranwachsenden im Sinne lebenslangen Lernens Möglichkeiten zu bieten, ihre bislang erworbene Bildung zu vertiefen oder zu erweitern, ihren persönlichen Lebensalltag aktiv und kreativ zu gestalten, allgemeine und berufliche Qualifikationen zu erwerben sowie wirtschaftliche, soziale und politische Verhältnisse beurteilen zu können und interessenorientiert mitzugestalten. Das Bildungsangebot wird in für das jeweilige Lernziel geeigneten Veranstaltungsformen durchgeführt. Veranstaltungen stehen grundsätzlich allen Interessierten, ohne Rücksicht auf deren Vorbildung, gesellschaftliche Stellung, Beruf, Geschlecht, kulturelle Herkunft, Nationalität und Religion offen. Die VHS stellt außerdem persönliche Bildungsberatung bereit, die informiert und bei der Gestaltung individueller Bildungswege unterstützt.

Mit dem Ziel, die Weiterbildungsbeteiligung der Bürgerinnen und Bürger gezielt zu erhöhen und dadurch insbesondere auch sozialer Benachteiligung entgegenzuwirken, beteiligt sich die Volkshochschule Frankfurt am Main an bundesweiten und landesweiten Programmen, die neue und kooperative Arbeitsformen praktizieren. In diesem Rahmen leistet sie Beiträge zu den Themen Bildungsnetzwerke, Weiterentwicklung von Beratungsleistungen in der Weiterbildung und an Übergängen der Bildungsbiografie, selbstgesteuertes und mediengestütztes Lernen, Alphabetisierung und Grundbildung.

Im Jahr 2010 umfasste das gesamte Angebotsspektrum der VHS 5.160 Veranstaltungen, dazu gehören Kurse, Prüfungen, Vorträge, Studienfahrten und Bildungsberatungen. 59.696 Teilnehmerbelegungen waren zu verzeichnen. 22.128 Belegungen entfielen auf den Bereich Sprachen, darunter 11.200 auf das Angebot Deutsch als Fremdsprache.

Der Zeitvergleich über die Jahre 2005 bis 2010 zeigt, dass sowohl das Veranstaltungsangebot als auch die Nachfrage auf einem stabilen Niveau liegen.

Tabelle 19: Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen an der Volkshochschule Frankfurt am Main 2010

Programmbereich/Fachgebiet	Kurse		Unterrichtsstunden		Belegungen	
Politik/Gesellschaft/Umwelt	454	9,6%	5.273	3,0%	5.637	10,9%
Kultur/Gestalten	791	16,7%	15.323	8,7%	7.607	14,7%
Gesundheit	882	18,7%	15.000	8,5%	9.691	18,8%
Sprachen	1.856	39,3%	116.473	65,9%	22.128	42,9%
Arbeit/Beruf	655	13,9%	15.524	8,8%	5.681	11,0%
Grundbildung/Schulabschlüsse	88	1,9%	9.194	5,2%	889	1,7%
Insgesamt	4.726		176.787		51.633	

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt

8. Non-formale und informelle Lernwelten

Formale Bildung findet statt in den formalen Institutionen des Bildungssystems im engeren Sinne: Schule, Ausbildung und Hochschule und führt zu einem Abschluss. Der Ort informeller Bildung ist der Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Familie, in der Nachbarschaft, in der Arbeit und der Freizeit. Und als non-formale Bildung wird „jede Form organisierter Bildung und Erziehung (...), die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“, verstanden (Bundesjugendkuratorium 2001: 23). Non-formale Bildung ermöglicht z.B. die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren auf Freiwilligkeit basierenden Angeboten und Aktivitäten. Zu den non-formalen Lernorten gehören aber auch Museen und Bibliotheken, die gleichzeitig Unterhaltungs- und Bildungsangebote darstellen.

Unter informellem Lernen versteht man „alle (bewussten oder unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen. Es setzt sich vom formalen Lernen insbesondere dadurch ab, dass es in aller Regel von den individuellen Interessen der Akteure aus gesteuert ist. Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert, d.h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns. Der Ort dieser Form der Bildung und des Lernens ist zuallererst der lebensweltliche Zusammenhang und die (soziale) Umwelt der Bildungsakteure; infolgedessen können entsprechende Lern- und Bildungsprozesse innerhalb wie außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen zustande kommen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004: 29).

8.1 Bibliotheken

Bibliotheken gelten als Indikator für non-formale und informelle Bildung. Sie stellen zentrale (traditionelle) Elemente selbstbestimmter und selbstorganisierter Bildung dar.

Frankfurt a. M. verfügt über verschiedene wissenschaftliche und öffentliche Bibliotheken (vgl. Tabelle 20) mit unterschiedlichem Bildungsauftrag und daraus resultierend unterschiedlichen Zielgruppen. So sind die Bestände wissenschaftlicher Bibliotheken beispielsweise auf die Bedürfnisse der Studierenden sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschulen ausgerichtet, während öffentliche Bibliotheken – allen voran die Stadtbücherei – einen breiter und anders angelegten Bildungsauftrag verfolgen. Zur Stadtbücherei Frankfurt gehören die Zentralbibliothek mit Musikbibliothek, die Zentrale Kinder- und Jugendbibliothek, vier Bibliothekszentren und zwölf Stadtteilbibliotheken sowie die Fahrbibliothek mit zwei Bücherbussen und über 90 Schulbibliotheken.

Die Stadtbücherei zählte 2010 insgesamt rund 1,475 Millionen Besuche, geringfügig weniger als im Vorjahr.

Tabelle 20: Ausgewählte wissenschaftliche Bibliotheken in Frankfurt am Main 2010

	Medienbestand	Ausleihungen
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg	5.761.455	1.151.197
Deutsche Nationalbibliothek	9.930.659	-
Bibliothek der Hochschule St. Georgen	424.552	13.156
Bibliothek der Industrie- und Handelskammer	120.000	2.987
Bibliothek des Freien Deutschen Hochstifts	111.237	-
Bibliothek des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung	229.982	6.327
Bibliothek des Frobenius-Instituts	115.733	3.849
Bibliothek des Museums für Weltkulturen	49.759	-
Bibliothek des Jüdischen Museums	52.069	-
Kunsthistorische Bibliothek des Städelschen Kunstinstituts	111.302	-
Bibliothek des Oberlandesgerichts	103.294	-
Bibliothek der Römisch-Germanischen Kommission des Deutschen Archäologischen Instituts	158.032	-
Bibliothek des Deutschen Filminstituts	92.394	-
Bibliothek des Instituts für Stadtgeschichte	68.846	-

Einschließlich auswärtigem Leihverkehr, Bibliotheken ohne Ausleihzahlen sind Präsenzbibliotheken
 Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2011

Tabelle 1: Besucherinnen und Besucher der Stadtbücherei Frankfurt 2005 bis 2010

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2010	
							geöffnete Tage	Besuche/Tag
Zentralbibliothek mit Musikbibl. und Mediothek	493.530	433.316	384.107	531.007	554.045	514.865	296	1.739
Zentrale Kinder- und Jugendbibliothek	125.398	133.370	146.915	184.300	199.787	194.542	245	794
Stadtteilbibliotheken	553.633	558.447	560.308	598.808	688.011	710.147	1)	
Fahrbibliothek	46.121	49.167	48.713	49.811	53.539	55.429	244	227
Insgesamt	1.218.682	1.174.300	1.140.043	1.363.926	1.495.382	1.474.983		

Je nach Stadtteil unterschiedlich: zwischen 78 u. 292 Tagen

Quelle: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2006 bis 2011

Die schulbibliothekarische Arbeitsstelle der Stadtbücherei (sba) unterstützt Schulbibliotheken Schulbibliotheken auf ihrem Weg zum Medienkompetenzzentrum und bieten differenzierte bibliothekarische Serviceleistungen. Dazu gehören die Beratung für Schulbibliotheken, Aktionen zur Leseförderung (z.B. Frankfurter Bücher-Rucksack, Die rote Kiste, Schulbibliotheksrallye) und Fortbildungen für Ehrenamtliche und Lehrer/innen. Beim Vor-Ort-Service für Schulbibliotheken gehen zwei Diplombibliothekarinnen, die sich die Stelle teilen, sechs bis acht Wochen in eine Schulbibliothek und nehmen dort Aufgaben wahr, die in Absprache mit der Schule festgelegt wurden.

Das Verbundsystem der sba umfasst derzeit 85 Schulbibliotheken in Frankfurt für die zentrale Serviceleistungen wie Medienbestellung und Medieneinarbeitung übernommen werden. Bis 2016 sollen alle Schulen mit einer Schulbibliothek ausgestattet sein.

Verzeichnisse

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Altersaufbau der Bevölkerung in Frankfurt am Main am 31.12.2010	6
Abb. 2: Jugendquotient und Altenquotient* der Einwohnerinnen und Einwohner mit Hauptwohnung in Frankfurt a. M. in den Jahren 2000, 2005 und 2010	7
Abb. 3: Haushalte in Frankfurt a. M. 2005 und 2010 nach Haushaltstypen	10
Abb. 4: Anzahl der Familien mit 1, 2 oder 3 und mehr Kindern in Frankfurt a. M. 2005 und 2010	10
Abb. 5: Bevölkerung mit Hauptwohnung in Frankfurt a. M. am 31.12.2010 nach Staatsangehörigkeit und Migrationshinweis in ausgewählten Altersgruppen	12
Abb. 6: Entwicklung der Bedarfsgemeinschaften mit Kindern unter 15 Jahren und der Anzahl der Leistungsberechtigten unter 15 Jahren 2005 bis 2010 (jeweils Jahresdurchschnitt)	13
Abb. 7: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte und davon ausschließlich geringfügig entlohnte sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in Frankfurt a. M. (am Arbeitsort) 2005 bis 2010	14
Abb. 8: Bruttoinlandsprodukt je Einwohner in Frankfurt a. M. und Hessen 2000 bis 2009	16
Abb. 9: Arbeitslose in Frankfurt a. M. 2005 bis 2010 davon Anzahl der Langzeit- und Jugendarbeitslosen	17
Abb. 10: Entwicklung der Kinderzahlen im Bereich der unter 3-Jährigen und der 3 bis 6-Jährigen	22
Abb. 11: Kindertageseinrichtungen in Frankfurt a. M. nach der Trägergruppe am 1.11.2010	23
Abb. 12: Altersgruppen des Personals in der Kindertagesbetreuung nach Trägergruppen	25
Abb. 13: Besuchsquoten der Kindertageseinrichtungen (einschl. Kindertagespflege) in Frankfurt a. M. 2006 und 2010	26
Abb. 14: Entwicklung der Betreuungszeiten in Kindergärten von 2000 bis 2010	27
Abb. 15: Schulstatus der untersuchten Frankfurter Kinder der Jahre 2005 bis 2010	32
Abb. 16: Schülerinnen und Schüler nach Schulformen im Schuljahr 2010/2011	39
Abb. 17: Schülerzahlen an Frankfurter allgemeinbildenden Schulen bis 2020	41
Abb. 18: Schülerinnen und Schüler an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen in Frankfurt am Main	41
Abb. 19: Saldo der Gastschüler/innen an allgemeinbildenden Schulen nach Schultyp und Schuljahr	45
Abb. 20: Voll- und teilbeschäftigte Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen nach Altersgruppen im Schuljahr 2010/2011	47
Abb. 21: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allen Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schulform im Schuljahr 2010/2011	49
Abb. 22: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne Migrationshintergrund auf die verschiedenen Schulformen	49
Abb. 23: Versorgung mit Ganztagsplätzen an öffentlichen Schulen im Schuljahr 2009/2010	54
Abb. 24: Versorgung mit Ganztagsplätzen an öffentlichen Schulen in den Schuljahren 2005/2006 und 2009/2010	55
Abb. 25: Offene Frankfurter Ganztagschule für die Primarstufe – Angebote/Ressourcen mit Relevanz für die Ganztagsentwicklung	56
Abb. 26: Entwicklung der Platzzahlen in Horten Betreuungen an Schulen	57
Abb. 27: Übergangsquote von der Grundschule auf weiterführende Schulen zum Schuljahr 2010/2011 nach Staatsangehörigkeit	61
Abb. 28: Übergangsquote von der Grundschule auf weiterführende Schulen zum Schuljahr 2010/2011 nach Geschlecht	62
Abb. 29: Verteilung der Übergangsquoten von Grundschulen auf Gymnasien in Frankfurt am Main zum Schuljahr 2010/2011	62
Abb. 30: Anteile der Klassenwiederholungen in den Schuljahren 2005/2006 und 2010/2011	63
Abb. 31: Klassenwiederholungen an allgemeinbildenden Schulen in Frankfurt am Main nach Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2010/11	64
Abb. 32: Übergänge auf- und absteigend zwischen den Schulformen* in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 in Frankfurt am Main im Schuljahr 2010/2011 (in % der Schulformwechsel)	65

Abb. 33: Übergangsquote von Sekundarstufe I auf Sekundarstufe II (ohne Schulen für Erwachsene) zum Schuljahr 2010/2011	66
Abb. 34: Schulabgangsquote an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2010/2011 nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit	67
Abb. 35: Anteil der Schulentlassenen aus allgemeinbildenden Schulen mit Hochschulreife z um Ende des Schuljahres	68
Abb. 36: Vereinfachte Darstellung der Berufsanfänger/innen am Schulort Frankfurt am Main im Berichtsjahr 2010*	69
Abb. 37: Schülerinnen und Schüler nach Schulform und Geschlecht	72
Abb. 38: Erfolgsquote beim Abschluss beruflicher Bildungsgänge im Schuljahr 2009/10	72
Abb. 39: Voll- und teilbeschäftigte Lehrkräfte an den beruflichen Schulen nach Altersgruppen im Schuljahr 2010/2011	74
Abb. 40: Anteil der Studierenden in Frankfurt a. Main im Wintersemester 2009/2010 mit Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ...	77
Abb. 41: Anteil der im Inland Studierenden im Wintersemester 2009/2010, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Frankfurt am Main erworben haben mit Studienort ...	78
Abb. 42: Hochschulabsolventen in Frankfurt am Main nach Fächergruppen im Prüfungsjahr 2009	79

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Bevölkerungsfortschreibung der größten deutschen Städte	7
Tabelle 2: Bevölkerungsprognose für Frankfurt am Main bis zum Jahr 2030	9
Tabelle 3: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (in Frankfurt a. M. (am Arbeitsort) nach Art der Ausbildung und Geschlecht (Stichtag 30.06.2010)	15
Tabelle 4: : Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte (in Frankfurt a. M. (am Arbeitsort) nach Art der Ausbildung, Staatsangehörigkeit und Geschlecht (Stichtag 30.06.2010)	15
Tabelle 5: Arbeitslose in Frankfurt a. M. nach Rechtskreisen am 15.6.2010	18
Tabelle 6: Entwicklung des Gesamtangebots an Kita-Plätzen 2003 - 2010	24
Tabelle 7: Betreuungsdauer im Kindergarten nach Trägerbereichen 2010	27
Tabelle 8: Integrationsplätze in Kindertageseinrichtungen 2010	28
Tabelle 9: Status der untersuchten Einschulungskinder im Jahr 2010	33
Tabelle 10: Schulen, Klassen, Schüler und Klassenfrequenzen öffentlicher allgemeinbildender Schulen in Frankfurt am Main im Schuljahr 2010/2011*	39
Tabelle 11: Anzahl, Art, Trägerschaft und Größe der allgemeinbildenden Schulen sowie Schülerinnen- und Schülerzahlen nach Schulart an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2010/2011	40
Tabelle 12: Prognose der Grundschülerzahlen	43
Tabelle 13: Hauptberufliche Lehrer/innen in allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2010/2011	46
Tabelle 14: Anzahl der Überprüfungsverfahren in Frankfurt am Main 2003 bis 2010	51
Tabelle 15: Klassenwiederholerinnen und -wiederholer nach Schulform und häufigstem Zeitpunkt der Klassenwiederholung in Frankfurt im Schuljahr 2010/2011	64
Tabelle 16: Berufliche Schulen in Frankfurt 2005/2006 und 2010/2011	71
Tabelle 17: An beruflichen Schulen zusätzlich erworbene allgemeinbildende Schulabschlüsse im Schuljahr 2009/2010	73
Tabelle 18: Studierende der Hochschulen in Frankfurt a. M. im Wintersemester 2010/2011 nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit	72
Tabelle 19: Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen an der Volkshochschule Frankfurt a. M. 2010	81
Tabelle 20: Ausgewählte wissenschaftliche Bibliotheken in Frankfurt a. M. 2010	83
Tabelle 21: Besucherinnen und Besucher der Stadtbücherei Frankfurt 2005 bis 2010	83

Literatur und Dokumentenverzeichnis

- Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November (2007)
- AG Mindestvoraussetzungen (2005): Leitlinien für Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main.
- Alba, Richard D.; Handl, Johann; Müller, Walter (1994): Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2/1994, S. 209-237.
- Amt für Gesundheit Frankfurt am Main (2010): Kindergesundheit in Frankfurt. Daten des Amtes für Gesundheit von 2002 – 2008.
- Auernheimer, Georg (2006a): Einleitung. In: ders (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder (2., überarbeitete und erweiterte Auflage), Wiesbaden, S. 7-20.
- Auernheimer, Georg (2006b): Nochmals über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Tarek Badawia; Helga Luckas; Heinz Müller (Hrsg.): Das Soziale gestalten, Wiesbaden, S. 265-279.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland (2008): Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an die Sekundarstufe I, Bielefeld.
- Avenarius, Hermann; Ditton, Hartmut; Döbert, Hans; Klemm, Klaus; Klieme, Eckhard; Rürup, Matthias; Tenorth, Heinz-Elmar; Weishaupt, Horst; Weiß, Manfred (2003): Bildungsberichterstattung für Deutschland, Frankfurt a. M.
- Baumert, Jürgen; Köller, Olaf (2005). Sozialer Hintergrund, Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe im differenzierten Sekundarschulsystem. In: Volker Frederking; Hartmut Heller; Annette Scheunpflug (Hrsg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden, S. 9-22.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 323-407.
- Bericht des Magistrats an die Stadtverordnetenversammlung B 502 (2011): Stand und Perspektiven der Kindertagesstätten-Entwicklungsplanung für Frankfurt am Main. Kinderfreundliche Stadt: Zukunftsorientierte Planung der Betreuung der Kinder unter drei Jahren.
- Bertram, Hans (2006): Zur Lage der Kinder in Deutschland: Politik für Kinder als Zukunftsgestaltung. Innocenti Working Paper No. 2006-02. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bless, Gérard; Schüp bach, Marianne; Bonvin, Patrick (2004): Klassenwiederholung - Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Bern/Stuttgart/Wien.
- Bos, Wilfried; Pietsch, Marcus; Gröhlich, Carola (2006): Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel der von KESS 4. Versuch einer Klassifizierung von Schultypen. In: Wilfried Bos; Heinz Günter Holtappels; Hermann Pfeiffer; Hans-Günter Rolff; Renate Schulz-Zander (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 14. Daten, Beispiele und Perspektiven, Weinheim und München, S. 149-160.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches Kapital – kulturelles Kapital – soziales Kapital. In: ders. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49-79.
- Breier, Ulrike; Walther Andreas (2011): Schulabgangsbefragung 2011. Schule und was kommt dann?
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bildungsforschung Band 23, herausg. vom BMBF, Bonn/Berlin.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2011): Bis zu 72 % weniger Geburten seit der Wiedervereinigung. Unter: http://www.bib-demografie.de/cIn_091/nn_749852/DE/Home/Grafik__des__Monats/Archiv/2011__06__juni.html
- Bundesjugendkuratorium (2001): Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Bonn/Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung. Bildungsreform Band 4. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bildungsreform Band 6. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung Band 14. Bonn, Berlin.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107. Bonn.
- Bürgeramt, Statistik und Wahlen 2010: Statistik aktuell Nr. 26/2010.
- Department of Education and Science (1978): Special Educational Needs. The Warnock-Report. London HMSO.

- Deutscher Bundestag (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, Drucksache 15/6014.
- Deutscher Bundestag (2009): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 13. Kinder- und Jugendbericht, Drucksache 16/12860.
- Diefenbach, Heike; Klein, Michael(2002): „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2002, 48, Heft 6, S. 938-958.
- Ditton, Hartmut; Krüsken, Jan (2009): Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laubahnempfehlungen und Bildungsaspirationen in der Grundschulzeit. In: Jürgen Baumert; Kai Maaz; Ulrich Trautwein (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009, S. 74-102.
- Egger, Rudolf (2006): Gesellschaft mit beschränkter Bildung. Eine empirische Studie zur sozialen Erreichbarkeit und zum individuellen Nutzen von Lernprozessen. Graz
- Frankfurt für alle (2009): Handlungsperspektiven für die internationale Bürgerstadt Frankfurt am Main.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfung, in: Peter A. Berger ; Heike Kahlert (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim und München, S. 71-100.
- Gomolla, Mechthild (2006): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In: Georg Auerheimer (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder (2., überarbeitete und erweiterte Auflage), Wiesbaden, S. 87-102.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen.
- Gutberlet, Gabriele (2011): Integrierte Ausbildungsberichterstattung – Ergebnisse für Frankfurt a. M. 2010. Handout zum Statistischen Jahrbuch 2011. Frankfurt am Main.
- Gresch, Cornelia; Baumert, Jürgen; Maaz, Kai (2009): Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: Jürgen Baumert; Kai Maaz; Ulrich Trautwein (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009, S. 230-256.
- Hartig, Martina (2011): Integrierte Ausbildungsberichterstattung: Der Übergangsbereich im Fokus. In Staat und Wirtschaft in Hessen 6-11, S. 173-177.
- Hessisches Kultusministerium (2011): Richtlinie für ganztägig arbeitende Schulen in Hessen nach § 15 Hessisches Schulgesetz. Erlass vom 1. November 2011, Gült. Verz. Nr. 721.
- Hessischer Landkreistag (2008): Strategiepapier I zur Fortentwicklung des Schulwesens in Hessen 2008 – 2013.
- Hessischer Städtetag (2008): Bildung in Stadt und Gemeinde.
- Hessisches Statistisches Landesamt 2011: Statistische Berichte Schüler und Schulentlassene in Hessen 2025 (Kennziffer: B I 3 - unreg./2011).
- Hovestadt, Gertrud; Eggers, Nicole (2007): Soziale Ungleichheit in der allgemein bildenden Schule. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung unter Berücksichtigung berufsbildender Wege zur Hochschulreife und der Übergänge zur Hochschule, Rheine. Unter: www.edu-con.de/Bericht_Soziale_Ungleichheit.pdf
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2005): Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung, Frankfurt. Unter: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtkonzeption.pdf
- Kornmann, Reimer (2006): In: Georg Auerheimer (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder (2., überarbeitete und erweiterte Auflage), Wiesbaden, S. 71-86.
- Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium (Hrsg.) (2011): Weiterbildungsbericht Hessen 2010. Wiesbaden.
- Lernen vor Ort (2011): Zielgruppenorientierte Familien- und Elternbildung in Frankfurt am Main. Frankfurt am Main.
- Magistrat der Landeshauptstadt Wiesbaden (Hrsg.) (2005): Gleiche Bildungschancen für alle? Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung in Wiesbaden. Beiträge zur Sozialplanung Nr. 25.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2006): PISA 2006. Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. Unter: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf

- Pollack, Reinhard (2010): Kaum Bewegung, viel Ungleichheit. Eine Studie zu sozialem Auf- und Abstieg in Deutschland. Band 5 der Reihe Schriften zu Wirtschaft und Soziales, herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin.
- Projektgruppe Statistisches Bundesamt, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011): Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings. Unter: www.statistik-bw.de/BildungKultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring.pdf
- Schedding-Kleis, Ulrike (2009): Voraussichtliche Entwicklung der Zahlen der Schüler und Schulentlassenen der allgemeinbildenden Schulen bis 2020. In: Staat und Wirtschaft in Hessen, Heft 5-09, S. 71-78.
- Schulze, Alexander; Unger, Rainer; Hradil, Stefan (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07, herausgegeben von: Projektgruppe Sozialbericht zur Bildungsbeteiligung, Amt für Soziale Arbeit, Abteilung Grundsatz und Planung, Landeshauptstadt Wiesbaden.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2007.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Peter A. Berger; Heike Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim und München, S. 19-38.
- Solga, Heike (2006): Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: Heinz Bude; Andreas Willisch (Hrsg.): Das Problem mit der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige, Hamburg, S. 121-146.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Hans-Böckler-Stiftung Arbeitspapier 171, Düsseldorf.
- Solga, Heike; Wagner, Sandra (2007): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Rolf Becker; Wolfgang Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (2., aktualisierte Auflage), Wiesbaden, S. 187-215.
- Stadt Dortmund – Der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2008): Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund. Schulentwicklung in Dortmund. Münster u. a. O.
- Stadt Frankfurt am Main – Der Magistrat – Bürgeramt Statistik und Wahlen (2011): Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main.
- Stadt Frankfurt am Main – Der Magistrat – Dezernat für Bildung und Frauen (2010): Privatschulen in Frankfurt am Main. Allgemeinbildende Schulen in freier Trägerschaft und sonstiger Trägerschaft (ohne Förderschulen).
- Stadt Frankfurt am Main – Der Magistrat – Dezernat für Integration (2009): Entwurf eines Integrations- und Diversitätskonzepts für die Stadt Frankfurt am Main.
- Stadt Frankfurt am Main – Der Magistrat – Dezernat für Soziales und Jugend (2002) Frankfurter Sozialbericht Teil V: Segregation und Wohngebiete mit verdichteten sozialen Problemlagen.
- Stadt Frankfurt am Main – Der Magistrat – Dezernat für Soziales und Jugend (2006) Frankfurter Sozialbericht Teil VII: Aufwachsen in Frankfurt am Main - Kinder, Jugendliche und ihre Familien: Situation und Entwicklungschancen.
- Vester, Michael (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Peter A. Berger; Heike Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim und München, S. 39-70.
- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Werner Georg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz, S. 13-54.
- Wagner, Wolfgang; Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2009): Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsganges auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und klassenspezifischer Merkmale. In: Jürgen Baumert; Kai Maaz; Ulrich Trautwein (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009, S. 183-204.
- Weitzel, Ulrike (2008): Von der Stellenzuweisung zum schülerbezogenen Finanzbudget. Der "Schulbezogene Sozialindex" als Einstieg. In: Schulverwaltung. Hessen, Rheinland-Pfalz, 13 (2008) 10, S. 279-282.
- Weitzel, Ulrike (2009): Update: Von der Stellenzuweisung zum schülerbezogenen Finanzbudget. In: Beruf:Schulleitung 01/2009, S. 22-25.
- Zinnecker, Jürgen; Stecher, Ludwig (2006): Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder. In: Werner Georg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme, Konstanz, S. 291-310.

STADTSCHULAMT FRANKFURT AM MAIN

www.frankfurt.de/kinderbetreuung

www.frankfurt.de/schulen

www.stadtschulamt.stadt-frankfurt.de

