

03

Allgemeinbildende Schulen

Gabriele Bellenberg, Christian Reintjes und Sabine Wadenpohl



Auf einen Blick



Schulen mit Sozialindextyp 6 oder höher in der Metropole Ruhr, Schuljahr 2023/2024

34,3%
Grundschulen

36,8%
weiterführende Schulen

+24%
Anstieg der Zahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit 2015.

9,4%
der Schüler*innen haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf.

Anteil der Grundschulen in der Metropole Ruhr, an denen der Klassenfrequenzrichtwert überschritten wird, ist gestiegen.

2018	2022
31,7%	44,9%

Schüler*innen ohne Abschluss

	2018	2022
Insgesamt	3,5%	3,4%
An Hauptschulen	15,5%	16,9%

Zunahme der Schüler*innen an Grundschulen seit 2018.

+9,6%

Anteil der Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit in der Sek I.

20,1%

Etwa jedes dritte Grundschulkind erreicht ein Jahr vor dem Übergang in die weiterführende Schule nicht die Mindeststandards in Deutsch und Mathe. (VERA 3, Schuljahr 2023/24)



Mehr als ein Drittel der Ersten Schulabschlüsse wird nachträglich an einem Berufs- bzw. Weiterbildungskolleg vergeben.

Schüler*innenzuwächse im Lauf der Sekundarstufe I.

Hauptschule	84,4%
Realschule	5,1%
Gesamtschule	16,3%

Integrationsaufgabe der Grundschulen ist in der Metropole Ruhr gestiegen.

	2018	2022
Metropole Ruhr	18,2%	21,9%
NRW	14,2%	17,6%

Anteil nicht deutscher Grundschüler*innen

85%
der Schüler*innen, die den Erweiterten Ersten Schulabschluss anstreben, erreichen im Bereich Sprache nicht die Mindestanforderungen. (VERA 8, Schuljahr 2023/24)

VERA 3: Verfehlung des Mindeststandards

	Lesen	Mathe	
		Größen u. Messen	Zahlen u. Operationen
Metropole Ruhr	33%	30%	36%
NRW	27%	25%	28%

Schuljahr 2023/24

Die Allgemeine Hochschulreife wird vor allem am Gymnasium vergeben.

9,9% Berufskolleg	23,8% Gesamtschule	63,5% Gymnasium
-----------------------------	------------------------------	---------------------------

3. Allgemeinbildende Schulen

In diesem Kapitel erwartet Sie:

3.	Allgemeinbildende Schulen	81
3.1	Schüler*innen und ihre Bildungslaufbahnen	83
3.2	Schulinfrastruktur und Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen	90
3.3	Sonderpädagogischer Förderbedarf	99
3.4	Ganztagsschulische Angebote und OGS-Kosten	114
3.5	Kognitive Kompetenzen	116
3.6	Schulabgänge und Schulabschlüsse	133
3.7	Zusammenfassung und Ausblick	139

Die Metropole Ruhr verfügt über eine breit ausdifferenzierte Bildungslandschaft, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten vor allem bei den allgemeinbildenden Schulen relevante Veränderungen erfahren hat. Dabei nehmen die Schüler*innen die Bildungslandschaft des Ruhrgebiets als Ganzes in Anspruch, kommunale Grenzen sind dabei – und dies gilt selbstverständlich insbesondere für die Berufs- und Weiterbildungskollegs, aber auch für Förderschulen – nicht die Zäsuren aus der Sicht der Bildungsnachfragenden. Wie im Kapitel 1 zu den allgemeinen Rahmenbedingungen dargestellt, ist die wirtschaftliche und soziale Lage vieler Familien durch hohe Armutsquoten in Ruhrgebiet prekär. Diese Situation setzt die Kommunen neben ihren vielfältigen und gewachsenen Aufgaben (z. B. im Bereich der baulichen Infrastruktur, Digitalisierung, Ganztagsausbau, Schulsozialarbeit sowie der Unterstützung neuer Programme wie dem Startchancen-Programm) zusätzlich unter Druck. Die strukturellen und pädagogischen Rahmenbedingungen für diese Schullandschaft werden landesweit vorgegeben und durch die Schulaufsicht mitgestaltet. Bei der Auslegung von Vorgaben und Richtlinien haben die Kommunen und Kreise Entscheidungsbefugnisse bzw. Gestaltungsspielräume, z. B. bezüglich der Schulformen, die sie einrichten, aber auch bei möglichen Kosten (z. B. im Rahmen von OGS-Angeboten) oder zusätzlichen Bildungsinvestitionen und bei der Frage der Kohärenz der Zusammenarbeit der verschiedenen Stellen, die Verantwortung für die Bildungsprozesse in der Kommune tragen. So ist z. B. die Förderschullandschaft in den Kommunen der Metropole Ruhr ausgesprochen heterogen. Das ist die Folge der NRW-weiten Option, Verbundschulen zu bilden, in denen zwei oder drei Schwerpunkte aus dem Spektrum der Lern- und Entwicklungsstörungen abgedeckt werden. Neben Kommunen, die vorrangig das Modell der Verbundschule umsetzen, bieten andere Mischformen an oder priorisieren ein nach Förderschwerpunkten ausdifferenziertes Modell.

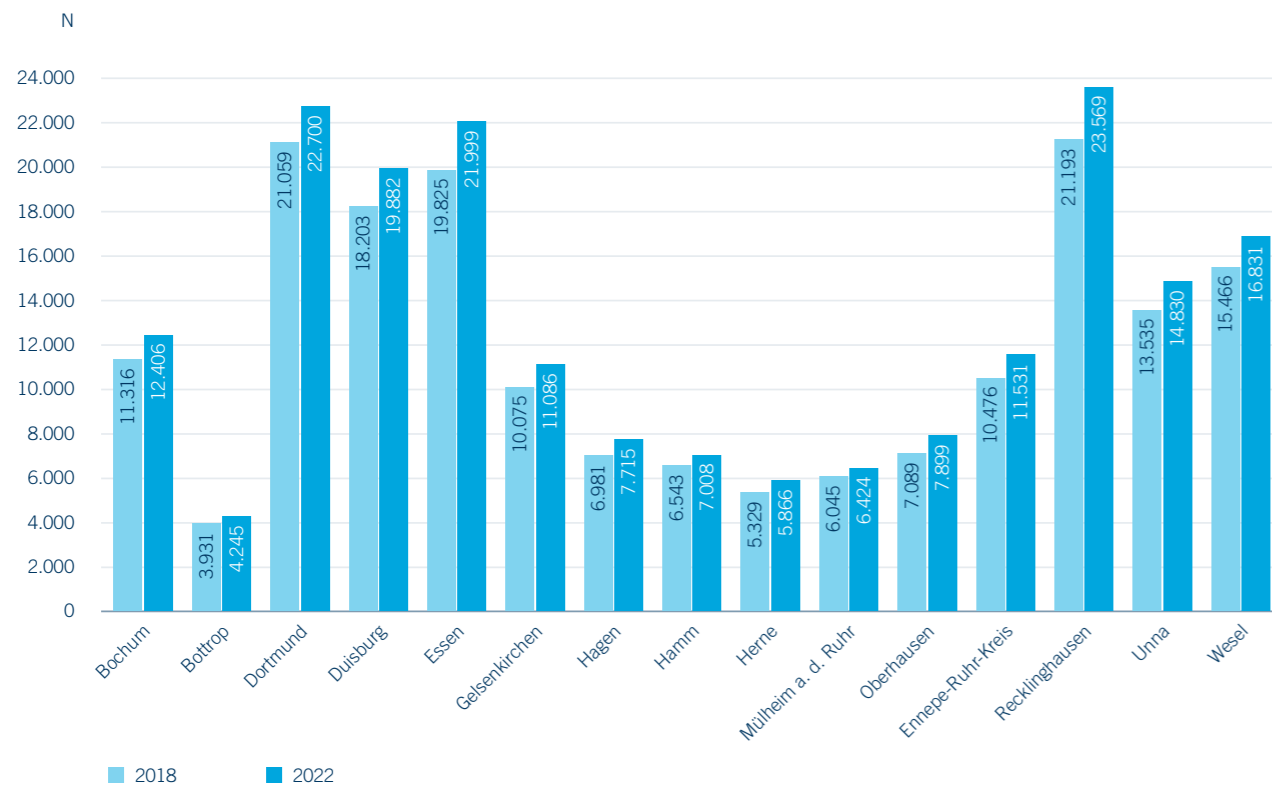
Ein erster zentraler Faktor für die Gestaltungsmöglichkeiten pädagogischer Praxis an der Einzelschule ist die Nachfrageseite, also die Anzahl der Bildung nachfragenden Schüler*innen. In Abhängigkeit davon bestimmen sich – im Rahmen des vorhandenen Schulbestands – Lerngruppenanzahl und -größen im Abstimmungsfeld zwischen kommunalen und schulaufsichtlichen Maßnahmen. Ein zweiter wichtiger Faktor für schulisches pädagogisches Handeln sind sozial deprivierte Lagen im Umfeld von Schulen, die nachweislich das Lernen wie das Lehren vor besondere Herausforderungen stellen und vor allem im mittleren Ruhrgebiet eher die Normalität als eine Ausnahme darstellen. Ein dritter, ebenso wichtiger Faktor betrifft das pädagogische Personal. NRW verfügt neben einem großen Mangel an pädagogischem Personal für die frühkindliche Bildung (vgl. Kapitel 2) über einen gravierenden und Restriktionen verursachenden Lehrkräftemangel insbesondere in den Grundschulen, der auch durch entsprechende Maßnahmen des MSB nur geringfügig abgemildert werden kann. Dieser Mangel betrifft das Ruhrgebiet stärker als andere Regionen des Landes, nicht zuletzt, weil es insbesondere Schulen in sozial deprivierten Lagen sind, an denen dieser besonders stark ausgeprägt ist.

Durch die Rückkehr zur G9 droht zudem eine weitere Verschärfung der Personalsituation, da rund 3.000 Lehrkräfte, die bislang an Grund-, Gesamt- und Realschulen in sogenannten Vorgriffstellen eingesetzt werden, an den Gymnasien benötigt werden.

Zugleich zeigen regionale (Grommé et al., 2023a, 2023b; Nonte et al., 2023; Reintjes et al., 2021) und überregionale Studien (Andresen et al., 2022; Budde et al., 2022; Ludewig et al., 2022; Ravens-Sieberer et al., 2022; Reiß et al., 2023) zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie und der damit verbundenen schulischen Maßnahmen, dass Kinder und Jugendliche davon in besonderer Weise betroffen waren. Ein gravierender Einschnitt ist dabei das Fernbleiben vom schulischen Unterricht. Obgleich Grundschüler*innen in regionalen Studien besonders hohe Werte in den verschiedenen Wohlbefindensdimensionen aufweisen, so ist die Anzahl an Grundschüler*innen, die angeben, schlecht bis sehr schlecht mit einem fehlenden Zugang zur Schule zurechtzukommen, ebenfalls sehr hoch. Anhand der für Mülheim an der Ruhr erhobenen Daten der SchuCo-Studie wird zudem deutlich, dass Grundschüler*innen seltener geimpft sind und sich ent-

sprechend häufiger in Quarantäne/Isolation begeben mussten als Gymnasiast*innen und Gesamtschüler*innen. Erneut wird in der Studie deutlich, dass die Herkunft von Kindern und Jugendlichen nicht nur direkt, etwa durch verfügbare Ressourcen zum Lernen sowie durch das Beherrschen der deutschen Sprache, im Zusammenhang mit dem Lernerfolg steht, sondern darüber hinaus auch indirekt, etwa durch einen signifikanten Zusammenhang zwischen Impfquote und der daraus resultierenden Anzahl an Fehltagen in der Schule. Die während der Corona-Pandemie ergriffenen Maßnahmen haben zu tiefgreifenden Veränderungen im schulischen Kontext sowie der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen geführt. Infolge der Schulschließungen und Kontaktbeschränkungen zeigen sich Lernrückstände, aber auch Belastungen der mentalen Gesundheit.

Abbildung 3.1: Anzahl der Grundschüler*innen 2018 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

3.1 Schüler*innen und ihre Bildungslaufbahnen

In diesem Kapitel wird zuerst die Schüler*innenzahlenentwicklung und damit die Bildungsnachfrage-seite für die verschiedenen Schulstufen beschrieben, bevor Bildungsverläufe innerhalb der Sekundarstufe I sowie die typischen Übergänge in die Sekundarstufe II beschrieben werden.

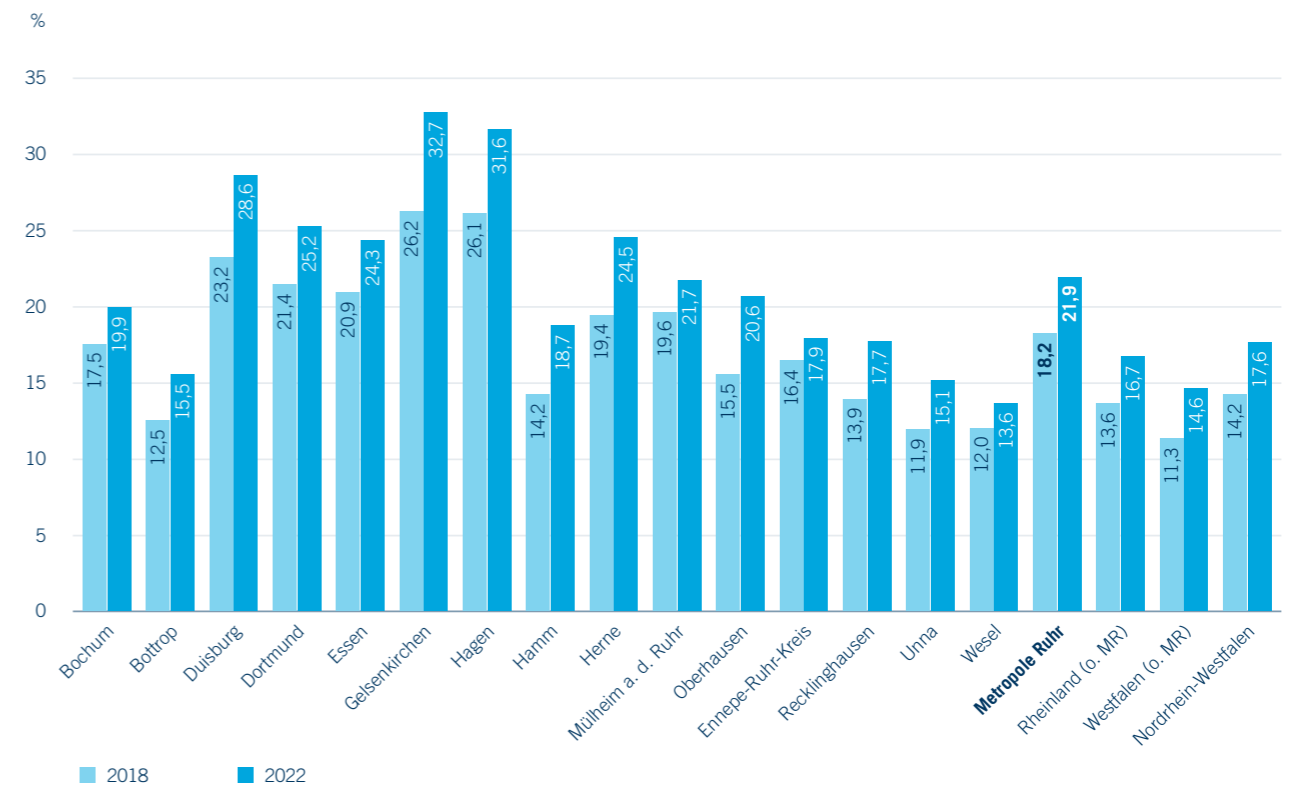
Anstieg der Anzahl der Grundschüler*innen zwischen 2018 und 2022 um fast 10 %

Stieg die Anzahl der Grundschüler*innen bereits zwischen den Eckjahren des vorherigen Bildungsberichts (Betrachtungszeitraum 2013 bis 2018) an (+4,8 %), so hat sich diese Dynamik zwischen 2018 und 2022 noch einmal beschleunigt (+9,6 %). In beiden Betrachtungszeiträumen fällt der Anstieg im Ruhrgebiet höher aus als in den Vergleichsregionen innerhalb von NRW. Die Zunahme an Grundschüler*innen zeigt sich kommunal und kreisbezogen sehr unterschiedlich (Abbildung 3.1). Dabei verfügen im aktuellen Entwicklungszeitraum nicht die Kreise über den niedrigsten Zuwachs an Grundschüler*innen, sondern einige kreisfreie Städte (Mülheim an der Ruhr +6,3 %, Hamm +7,1 %), während auf der anderen Seite die Schülerschaft in Oberhausen (+11,4 %) sowie im Kreis Recklinghausen (+11,2 %) stärker gewachsen ist als im Durchschnitt der Metropole Ruhr.

Deutliche Zunahme nicht deutscher Schüler*innen unter den Grundschüler*innen

Die mit diesem Anstieg einhergehende Veränderung der Schülerschaft der Grundschulen im Ruhrgebiet lässt sich exemplarisch anhand der Schüler*innen darstellen, die in der Metropole Ruhr nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen. Der Anteil dieser Gruppe an der Schülerschaft ist in den Eckjahren zwischen 2018 und 2022 von 18,2 % auf 21,9 % gestiegen und liegt weiterhin oberhalb des Anteils dieser Schüler*innengruppe im Rheinland (16,7 %) bzw. in Westfalen (14,6 %) (Abbildung 3.2). Während diese Gruppe in den Großstädten bis zu einem Drittel der Schülerschaft ausmacht, bewegt sich ihr Anteil in den Kreisen und damit den Randlagen des Ruhrgebiets unterhalb von 20 %. Die Integrationsaufgaben der Grundschulen in der Metropole Ruhr sind damit noch einmal deutlich gestiegen.

Abbildung 3.2: Anteil nicht deutscher Grundschüler*innen 2018 und 2022

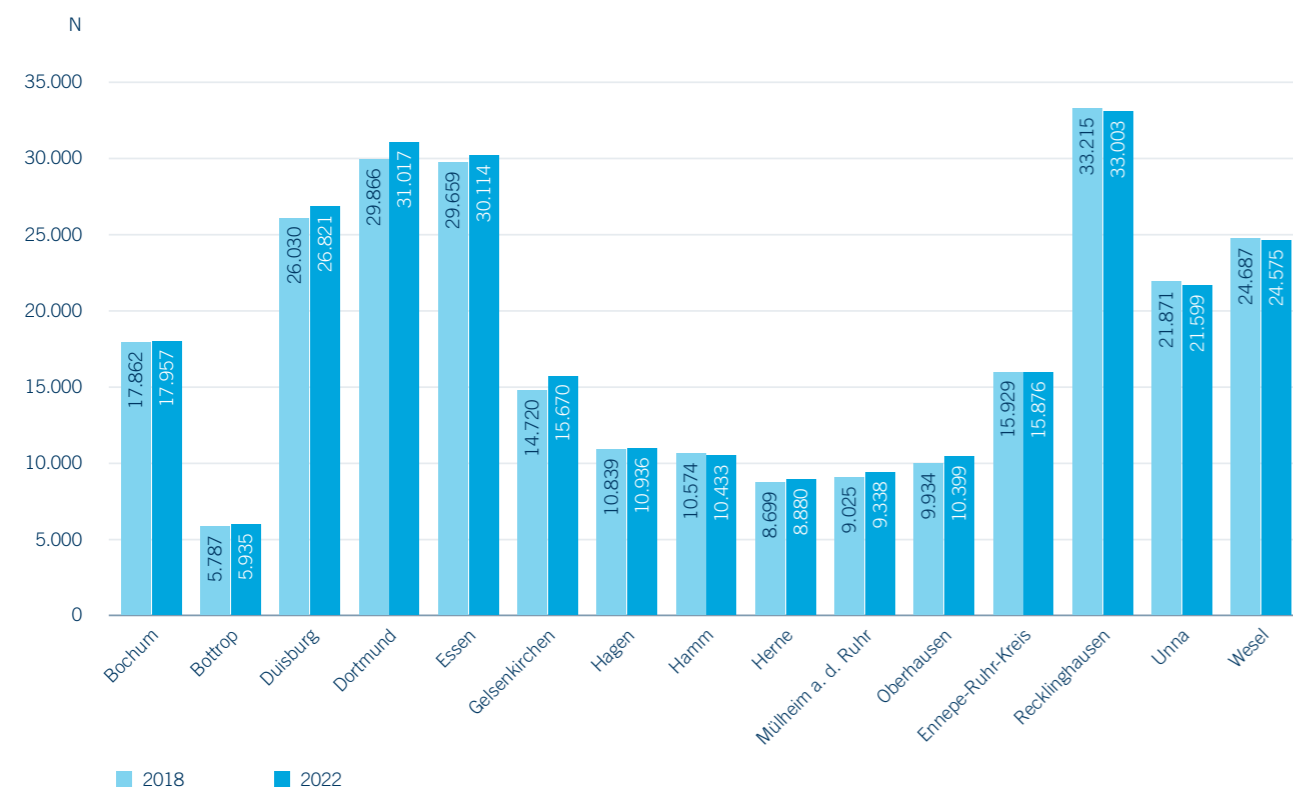


Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Differente Schüler*innenzahlenentwicklung in der Sekundarstufe I innerhalb des Ruhrgebiets

Der Anstieg der Schüler*innenzahlen im Bereich der Grundschule zeigt sich nur sehr moderat in der Sekundarstufe I (+1,4 %), wenn man den Durchschnittswert innerhalb der Metropole Ruhr betrachtet (Abbildung 3.3). Während die Kreise sowie die Stadt Hamm einen geringfügigen Rückgang der Schüler*innenzahlen zu verzeichnen haben, ist in den Städten Gelsenkirchen (+6,5 %), Oberhausen (+4,7 %), Dortmund (+3,9 %) sowie Mülheim an der Ruhr (+3,5 %) ein überproportionaler Anstieg zu verzeichnen.

Abbildung 3.3: Anzahl der Schüler*innen in Sekundarstufe I 2018 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Der gestiegene Anteil nicht deutscher Schüler*innen konzentriert sich vor allem in den Hauptschulen

In allen Schulformen der Sekundarstufe I ist der Anteil der Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit zwischen 2018 und 2022 deutlich gewachsen (Durchschnitt über alle Schulformen 2022: 20,1 %), traditionell kommt diese Schüler*innengruppe vor allem in den Großstädten des mittleren Ruhrgebiets zum Tragen (Tabelle 3.1). Im Durchschnitt der Metropole Ruhr besitzt 2022 die Hälfte der Hauptschüler*innen keine deutsche Staatsangehörigkeit. Kommunal macht diese Schüler*innengruppe an Duisburger, Gelsenkirchener und Hagener Hauptschulen mit mehr als 60 % die große Mehrheit aus. Insgesamt betrachtet sind es insbesondere die wenigen verbliebenen Hauptschulen sowie die Gesamtschulen und Sekundarschulen, welche die Hauptintegrationsleistung von Kindern ohne deutsche Staatsangehörigkeit erbringen. Gymnasien hingegen sind von dieser Integrationsleistung im Vergleich zu allen anderen Schulformen weitgehend entlastet.

Tabelle 3.1: Anteil nicht deutscher Schüler*innen in der Sekundarstufe I nach Schulformen 2018 und 2022

	Hauptschule		Sekundarschule		Gesamtschule		Realschule		Gymnasium	
	2018	2022	2018	2022	2018	2022	2018	2022	2018	2022
Bochum	32,0	42,5	18,8	29,0	12,5	18,4	12,9	17,4	8,8	9,6
Bottrop	33,2	42,1	1,2	8,5	12,3	24,4	11,4	16,4	4,1	8,7
Duisburg	50,1	64,8	27,3	33,1	21,0	31,9	20,5	17,7	10,2	15,4
Dortmund	42,9	54,5	24,4	-	18,1	28,0	16,3	24,0	11,8	15,1
Essen	46,8	56,2	1,7	4,1	21,7	32,3	18,8	25,0	12,5	14,1
Gelsenkirchen	45,7	60,3	12,7	25,2	23,0	29,8	22,6	28,4	14,0	19,7
Hagen	49,3	70,8	36,9	51,7	12,9	22,8	15,5	25,9	10,5	14,4
Hamm	32,7	39,2	-	-	8,7	17,3	7,4	13,4	4,2	8,9
Herne	46,0	57,8	-	31,2	16,0	29,3	15,9	22,1	9,8	15,4
Mülheim a. d. Ruhr	36,0	50,4	-	-	17,7	25,4	13,9	22,8	6,4	7,8
Oberhausen	-	-	-	-	13,9	25,4	9,9	18,5	9,4	13,8
Ennepe-Ruhr-Kreis	35,3	49,0	9,5	17,7	7,9	13,5	12,0	17,3	5,5	8,3
Recklinghausen	27,9	46,3	21,5	26,7	15,0	25,8	7,0	11,6	5,3	9,0
Unna	17,8	33,5	8,1	12,0	7,5	16,0	8,0	11,7	4,0	7,9
Wesel	22,2	44,1	12,9	21,3	6,4	13,2	6,8	9,0	4,8	8,0
Metropole Ruhr	36,7	50,4	16,6	23,6	14,8	23,6	12,9	18,5	8,4	11,8

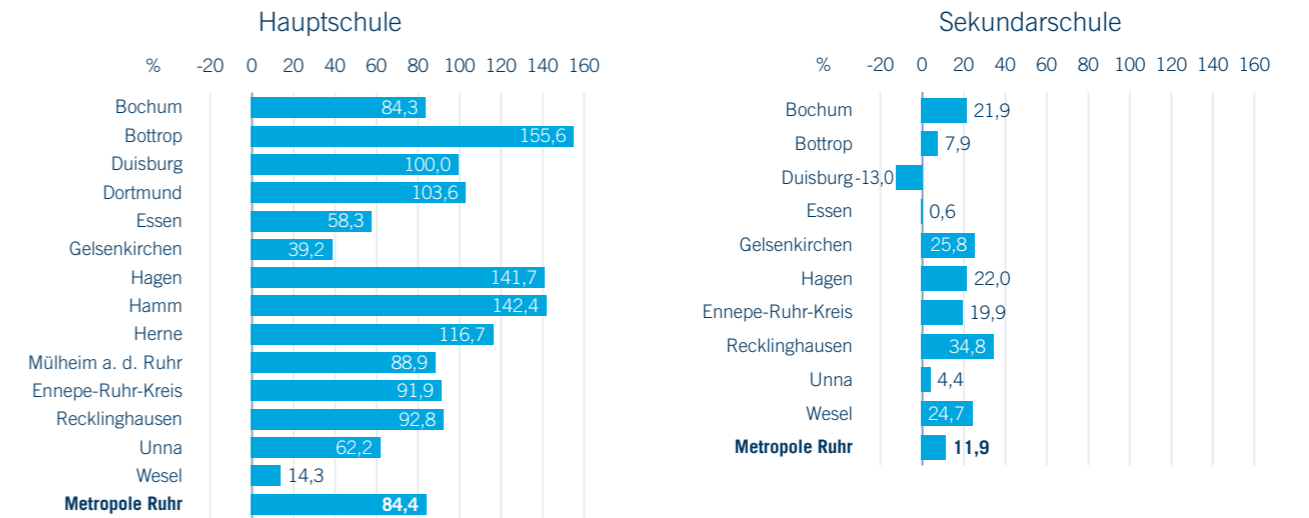
Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Bildungsverläufe in der Sekundarstufe I führen häufig weg vom Gymnasium hin zu den anderen Schulformen

Für die stark geschrumpfte Hauptschule ist das Phänomen des erheblichen Schüler*innenanzahlens im Verlaufe der Sekundarstufe I unverändert gegenüber dem Bildungsbericht 2020 geblieben: Im Durchschnitt der Metropole Ruhr beträgt der Anstieg der Schüler*innenzahlen für diese Schulform zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 9 84,4 % (Abbildung 3.4). Anders ausgedrückt: In der Jahrgangsstufe 9 lernen durchschnittlich 84,4 % mehr Schüler*innen als in der Jahrgangsstufe 5 begonnen haben, mit organisationalen (mehr und/oder vollere Klassen) wie pädagogischen Folgen (z. B. größerer Lehrkräftebedarf, Aufbau einer Klassengemeinschaft). Damit wird deutlich, dass der stark geschrumpften Hauptschule nach wie vor die Aufgabe zukommt, von anderen Schulformen, vor allem des gegliederten Systems, abgegangene Schüler*innen aufzufangen sowie neu zugewander-

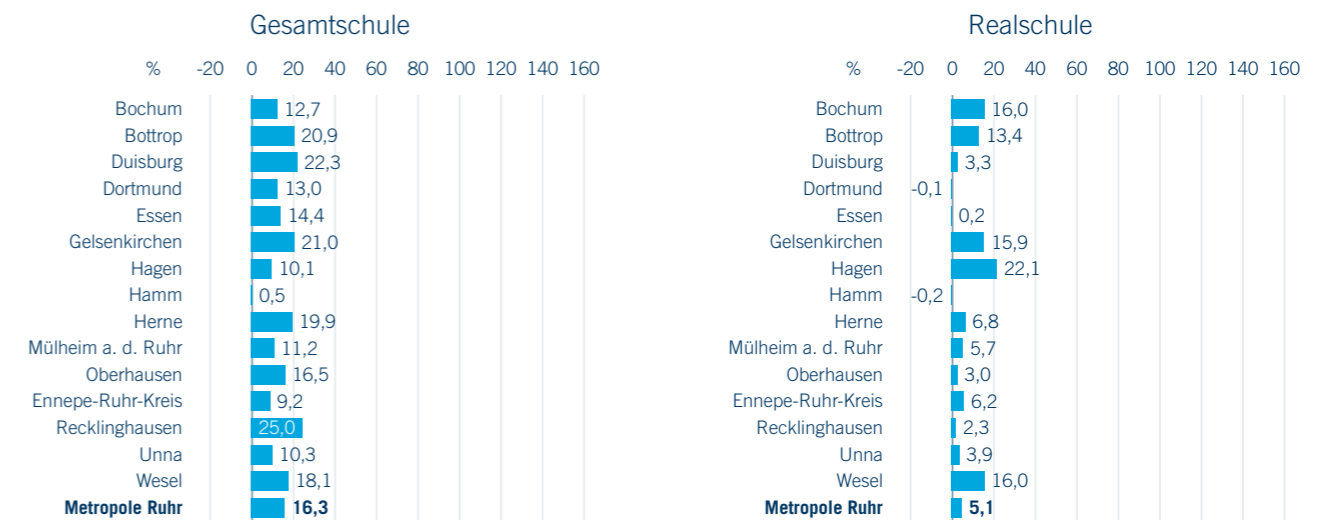
te Schüler*innen zu integrieren, und zwar in einem Umfang, der durchschnittlich fast einer Verdopplung der Schüler*innenzahlen des Jahrgangs 5 gleichkommt. Auch die Gesamtschulen (+16,3 %) und Realschulen (+5,1 %) erfahren einen deutlichen Zuwachs ihrer Schüler*innenzahlen während des Durchlaufs durch die Sekundarstufe I (Abbildung 3.4). Für die Schulen dieser Schulformen bedeutet dies erhebliche Herausforderungen für die pädagogische Arbeit, denn es werden dadurch entweder Klassen aufgefüllt, oder es ist die Einrichtung zusätzlicher Klassen notwendig, was die Teilung vorhandener Klassen nach sich ziehen kann. Die Gymnasien hingegen geben durchschnittlich 3,2 % ihrer Schüler*innenschaft im Verlauf der Sekundarstufe I ab, wobei hinsichtlich des Umfangs erhebliche Unterschiede zwischen den Gebietskörperschaften bestehen.

Abbildung 3.4: Schüler*innenzahlenzuwächse und -verluste an den Schulformen der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 5 bis 9) in Prozent der eigenen Schüler*innenschaft (multiplizierte Durchgangsquoten) 2018 bis 2022



Durchgangswahrscheinlichkeit

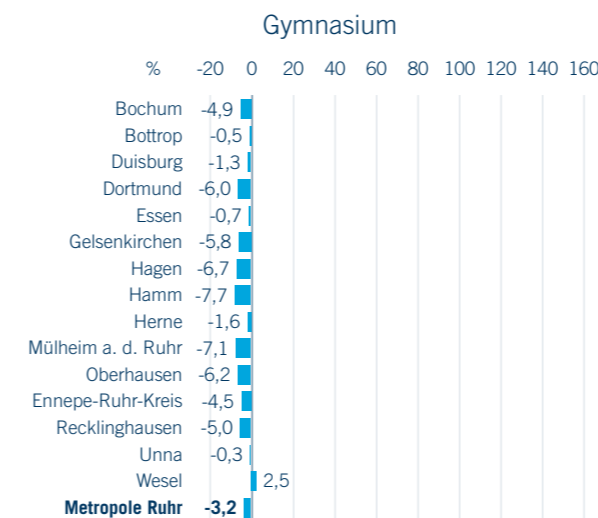
Innerhalb der Sekundarstufe I spielt nach wie vor das Phänomen des Schulformwechsels eine Rolle, weit überwiegend in der Variante der sogenannten Abschulung, also des Wechsels in einen weniger anspruchsvollen Bildungsgang. Dabei kann mit dem Wechsel eine Klassenwiederholung einhergehen oder diesem vorausgehen. Unter Rückgriff auf die sogenannte Durchgangswahrscheinlichkeit wird zur Beleuchtung der Auswirkungen dieses Phänomens ermittelt, wie stark sich die Schüler*innenzahlen beim Wechsel von der 5. bis zur 9. Jahrgangsstufe in den einzelnen Schulformen verändern. Dabei muss beachtet werden, dass die Durchgangsquoten nicht nur Ergebnis von Schulformwechseln sind, sondern auch durch Schulumwandlungen (z. B. einer Sekundarschule in eine Gesamtschule) bzw. die Aufnahme neu zugewanderter Schüler*innen ebenso beeinflusst werden wie durch Klassenwiederholungen und den Wechsel von Schüler*innen in andere Bundesländer. Die hier berichteten Durchgangsquoten beziehen sich auf die Schülerkohorte, die 2022/23 in Jahrgangsstufe 9 lernte und dementsprechend – bei einem regulären Durchlauf – im Schuljahr 2018/19 der Jahrgangsstufe 5 angehörte.



Beim Übergang in die Sekundarstufe II zeigen sich schulformspezifische Bildungsprofile

Neben dem Übergang in die Sekundarstufe I können die Weichen der individuellen Bildungsbiografie auch beim Übergang in die Sekundarstufe II noch einmal neu gestellt werden. Traditionell ist NRW ein Land, das vielfältige Optionen des Übergangs bereithält, um auf diese Weise Bildungschancen zu eröffnen und Bildungsaufstieg zu ermöglichen. Das Übergangsgeschehen kann auf der Grundlage der Schuldatensätze der Kommunen beschrieben werden, allerdings – solange keine Schüler*innenindividualdaten erhoben werden – unter Inkaufnahme von blinden Flecken dieser Statistik. So bietet dieser Datensatz keine Informationen zu Schüler*innen, die an eine Schule des Gesundheitswesens (Pflege oder therapeutische Ausbildungen) wechseln, und jene, die an eine Sekundarstufen-II-Schule außerhalb der Region wechseln, werden ebenfalls nicht erfasst.

Unter Berücksichtigung dieser Restriktionen lässt sich der Übergang in die Sekundarstufe II wie folgt beschreiben (Abbildung 3.5; vgl. für die umgekehrte Perspektive Abbildung 4.18 im Kapitel Berufliche Bildung auf Seite 140): Die beiden Schulformen mit direkter Abituroption, Gymnasium und Gesamtschule, unterscheiden sich traditionell. Fast alle Gymnasiast*innen setzen ihren Bildungsweg an dieser Schulform fort, während an den Gesamtschulen knapp 40 % den direkten Weg zum Abitur anstreben und es an der Gesamtschule auch häufig entgegen ihrer Schulformempfehlung erlangen (Dahlhaus, 2020). Die Gesamtschule verlassen am Ende der Sekundarstufe I darüber hinaus viele Schüler*innen und wechseln in einen Bildungsgang des Berufskollegs bzw. beginnen eine duale Ausbildung.



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

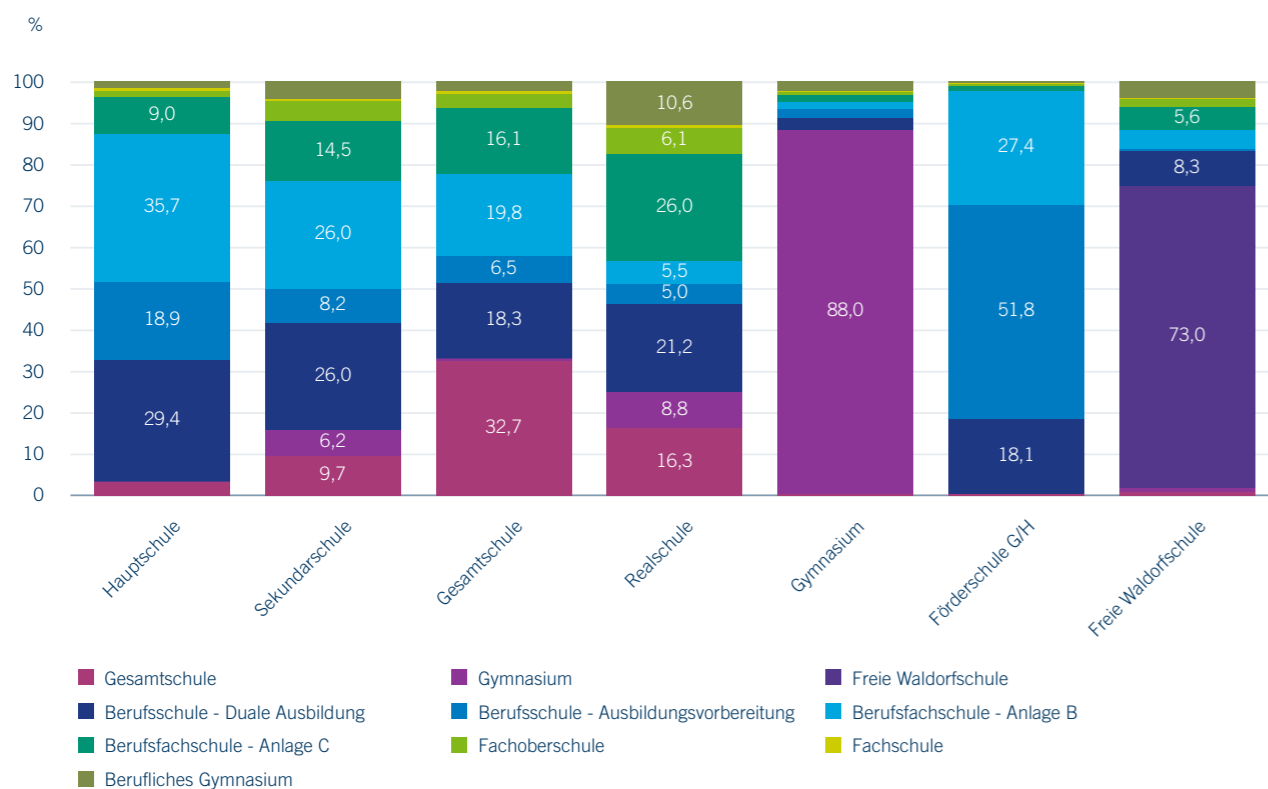
Hauptschulen, Sekundarschulen und Realschulen verfügen über spezifische Übergangprofile. Absolvent*innen von Realschulen setzen zu rund 25 % ihren Bildungsweg direkt zum Abitur an einer Gesamtschule oder einem Gymnasium fort, die Übrigen wechseln zum Berufskolleg. Immerhin 26 % besuchen dort eine Berufsfachschule. Absolvent*innen von Sekundarschulen wechseln im Vergleich dazu seltener an eine allgemeinbildende Oberstufe und nehmen dafür häufiger eine duale Ausbildung auf bzw. besuchen eine Berufsfachschule. Das Gros der Hauptschulabsolvent*innen nimmt im Anschluss an die Sekundarstufe I eine duale Ausbildung auf bzw. besucht eine Berufsfachschule, knapp 19 % wechseln in einen ausbildungsvorbereitenden Bildungsgang.

Die Schüler*innenzahlen in der Sekundarstufe II sind weiterhin rückläufig, ebenso wie in den Berufskollegs

Die Schülerschaft innerhalb der Sekundarstufe II an Gesamtschulen, Gymnasien und Freien Waldorfschulen, in der die allgemeine Schulpflicht nicht mehr greift, ist in der Metropole Ruhr und auch in allen Kommunen durch einen Rückgang um durchschnittlich 6,8 % geprägt (Abbildung 3.6). Dieser Trend ist in allen Kommunen mit leichten Unterschieden zu verzeichnen und zeichnete sich bereits im vorherigen Berichtszeitraum des Bildungsberichts Ruhr ab.

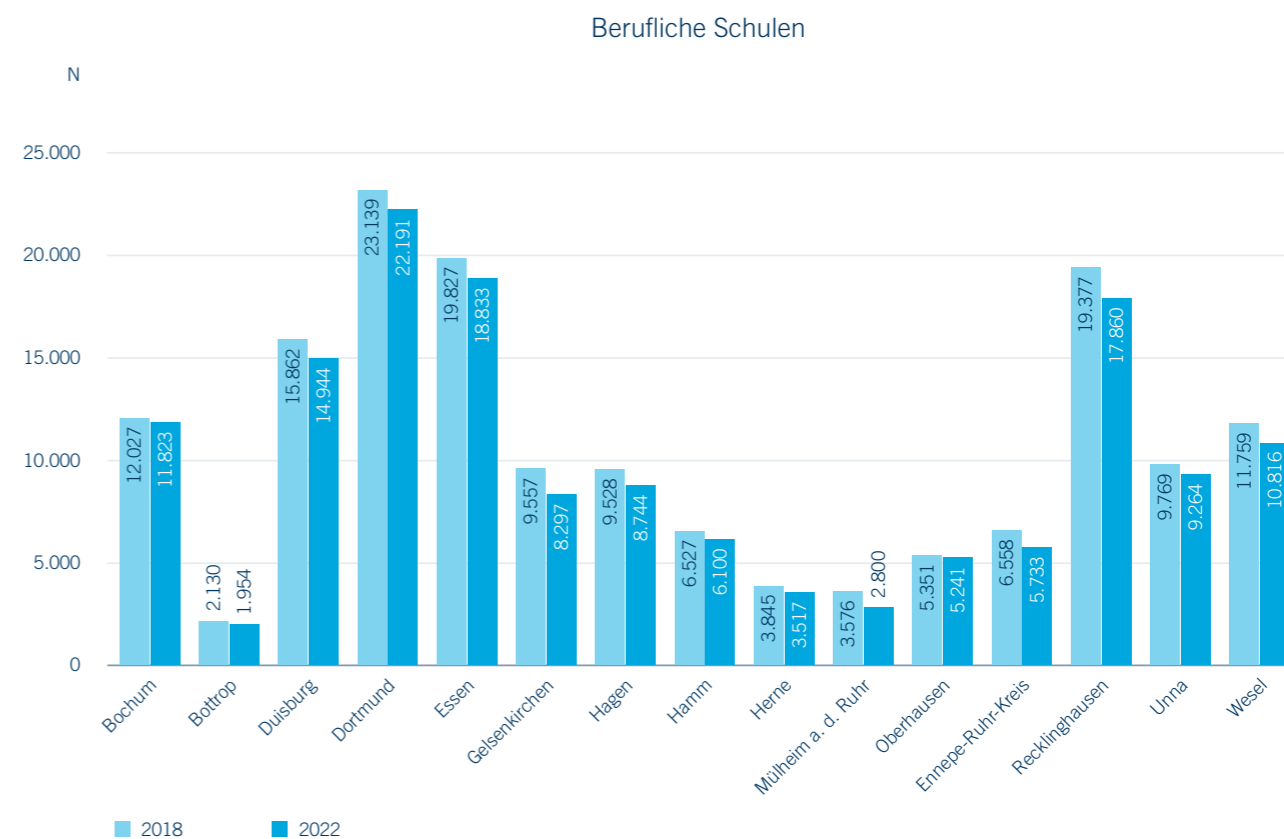
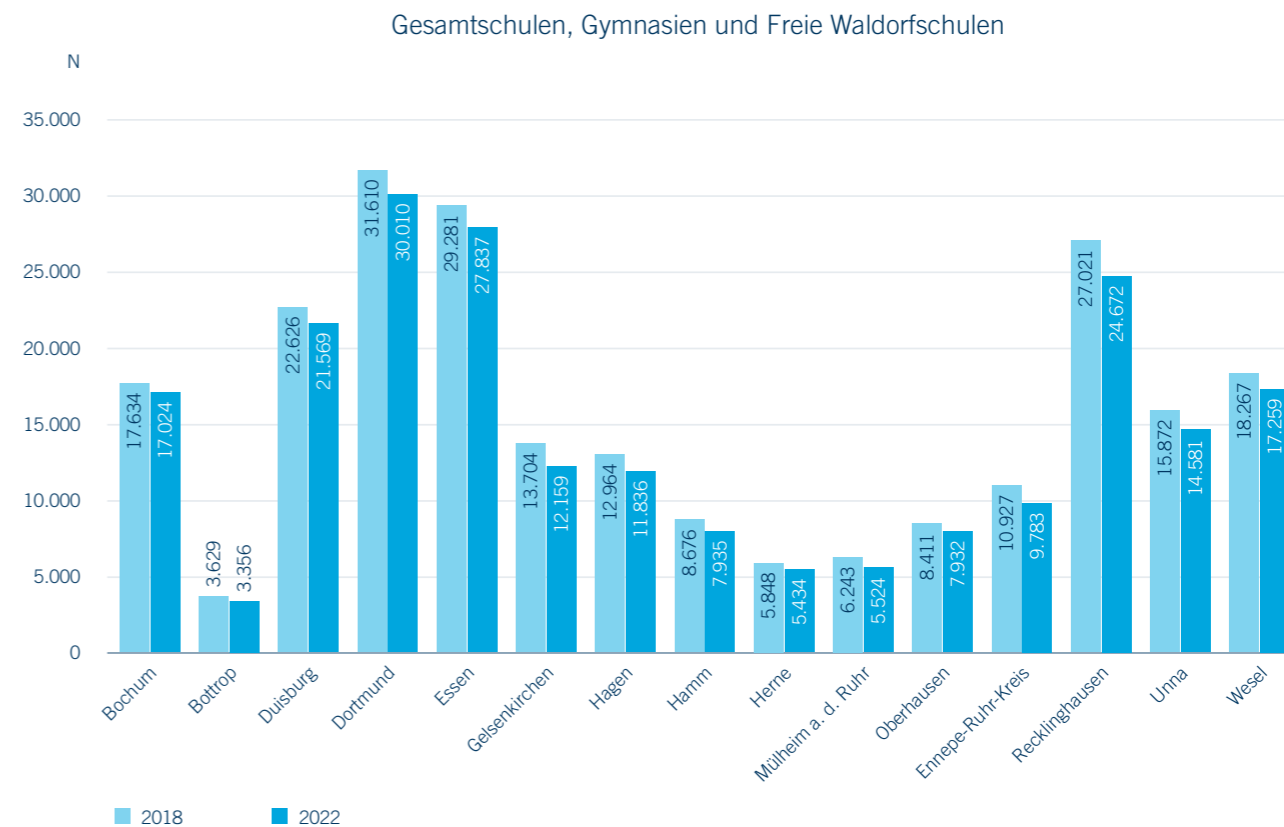
An den Beruflichen Schulen ist ebenfalls ein Rückgang der Schüler*innenzahlen (-6,7 %) zu verzeichnen, der kommunal leicht unterschiedlich, aber besonders hoch in Mülheim an der Ruhr (-21,7 %) sowie in Gelsenkirchen (-13,2 %) ausfällt. Im Gegensatz dazu hat Bochum einen Rückgang um nur 1,7 % zu verzeichnen.

Abbildung 3.5: Übergänge von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II in der Metropole Ruhr 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Abbildung 3.6: Anzahl der Schüler*innen in der Sekundarstufe II 2018 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

3.2 Schulinfrastruktur und Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen

In diesem Kapitel werden zuerst die kommunalen Rahmenbedingungen wie Anzahl der Schulen, Zügigkeit usw. dargestellt sowie die hohe soziale Belastung vieler Schulen in der Metropole Ruhr thematisiert, welche den Kompetenzerwerb maßgeblich beeinflussen und große Herausforderungen für die Schulen darstellen.

Grundschulstandorte, Zügigkeit und Anteil an Klassen über Richtwert

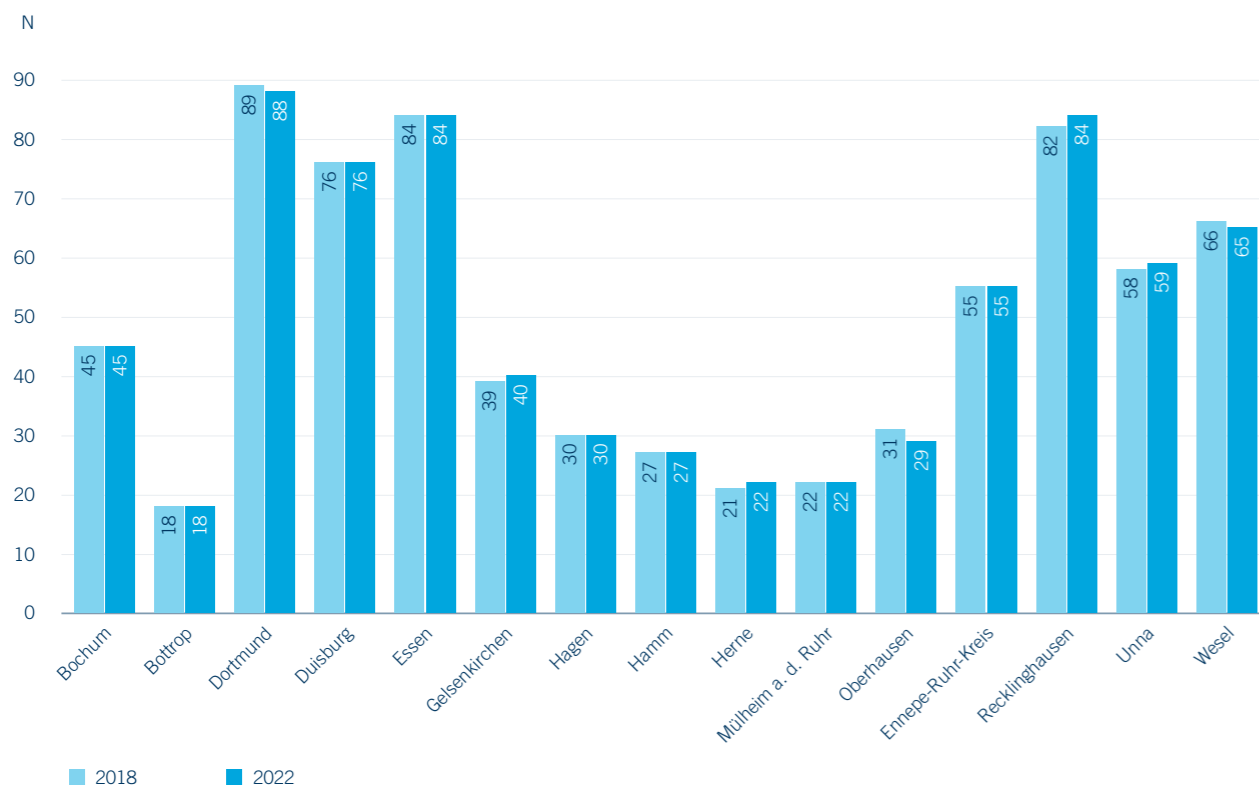
Der deutliche Anstieg der Schüler*innenzahlen verbunden mit dem erheblichen Lehrkräftemangel setzt die Grundschulen unter starken Druck, sowohl hinsichtlich der Schulinfrastruktur und der Organisation, aber vor allem auch bei der pädagogischen Arbeit, deren Rahmenbedingungen sich in den letzten Jahren deutlich verschlechtert haben.

Als eine kommunale Bewältigungsstrategie erweist sich die moderate Vergrößerung der Schulstandorte durch die Hinzunahme von weiteren Parallelklassen (Abbildung 3.7 und 3.8), vor allem aber werden die vorhandenen Klassen (weiter) gefüllt. Ein Indikator für diese Strategie ist der Anteil der Klassen oberhalb des Klassen-

frequenzrichtwertes von 25 Schüler*innen (Abbildung 3.9). Dieser hat zwischen den Eckjahren erheblich zugenommen.

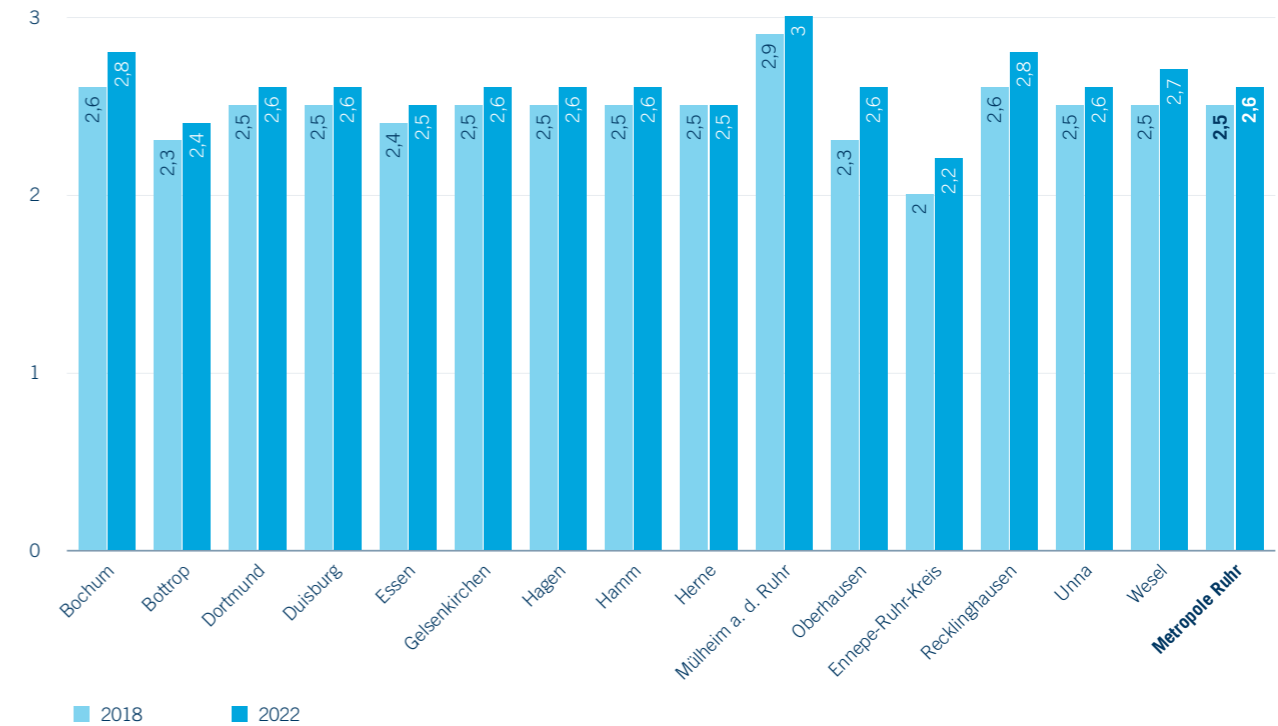
2022 überschreiten, bei erheblichen Unterschieden zwischen den Kommunen, 44,9 % der Klassen diesen Richtwert. In Herne (64,9 %) und in Essen (61,1 %) gilt dies für eine deutliche Mehrheit aller Grundschulklassen. Dass der Lehrkräftemangel zusammen mit dieser gestiegenen Nachfrage sich auch in Stundentafelkürzungen und einem höheren Unterrichtsausfall niederschlägt, ist sehr wahrscheinlich. Leider liegen zu dieser wichtigen pädagogischen Variable keine Daten vor.

Abbildung 3.7: Anzahl der Grundschulstandorte 2018 und 2022



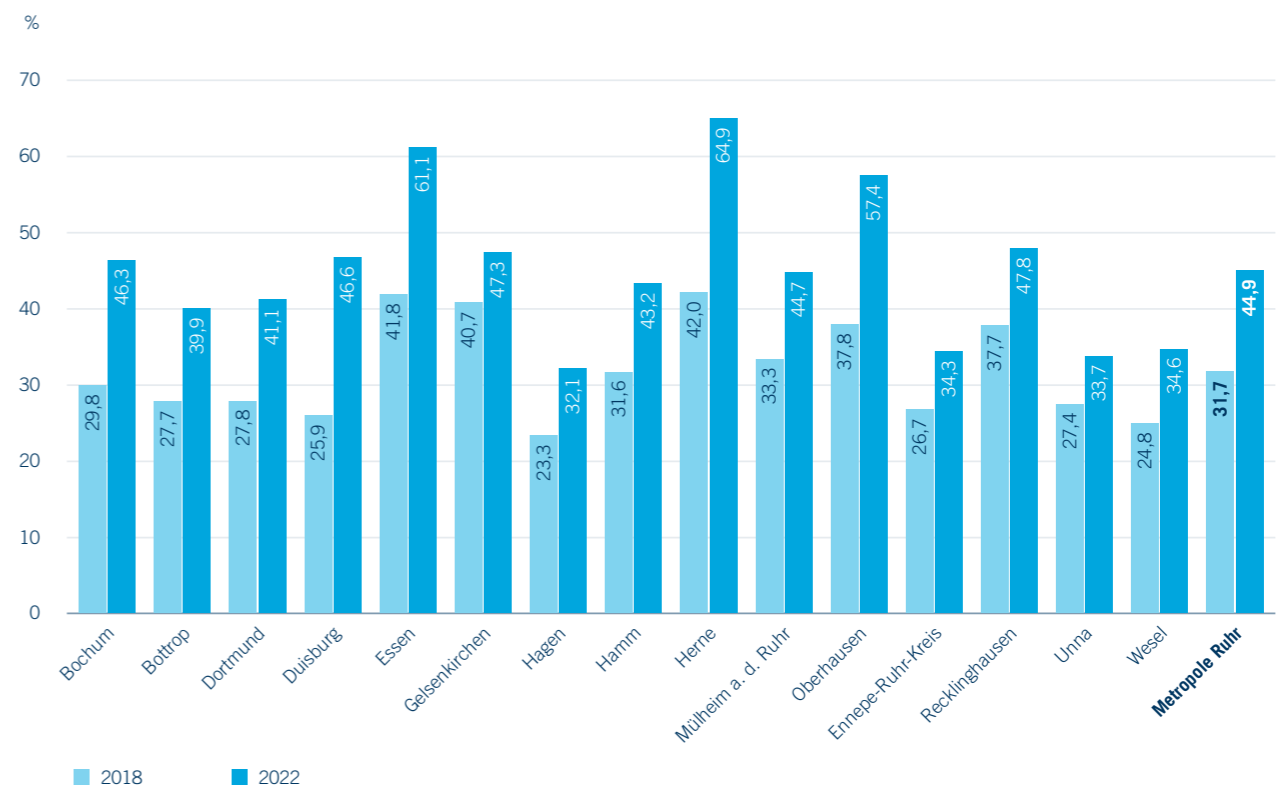
Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Abbildung 3.8: Zügigkeit der Grundschulen 2018 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Abbildung 3.9: Anteil der Grundschulklassen 2018 und 2022, die den Richtwert von 25 Schüler*innen pro Klasse überschreiten



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Gut ein Drittel aller Grundschulen im Ruhrgebiet ist durch herausfordernde Lagen gekennzeichnet, in einzelnen Kommunen betrifft dies sogar die Hälfte aller Grundschulen

Ein Indikator, die pädagogischen Herausforderungen von Schulen zu bemessen, ist der landeseigene Sozialindex (Schräpler & Jeworutzki, 2023). Er bildet die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft jeder einzelnen Schule ab. Seit 2023 wird er neu berechnet, weshalb ein unmittelbarer Vergleich mit den Daten des Bildungsberichts 2020 nicht möglich ist. Im Jahr 2023 ist gut ein Drittel aller Grundschulen der Metropole Ruhr (Abbildung 3.10) nach der Landesdefinition als Schulen in herausfordernder bzw. sozial deprivierter Lage zu bezeichnen, weist also einen Sozialindex von 6 oder höher auf. Diese Schulen verfügen über schwierige wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rahmenbedingungen in ihrem Einzugsbereich. Innerhalb von NRW ist das im Vergleich der Regionen ein Spitzenwert. Im Rheinland (o. MR) liegt der Anteil von Grundschulen in herausfordernden Lagen bei 22,3 %, in Westfalen (o. MR) bei nur 12,9 % (Abbildung 3.11).

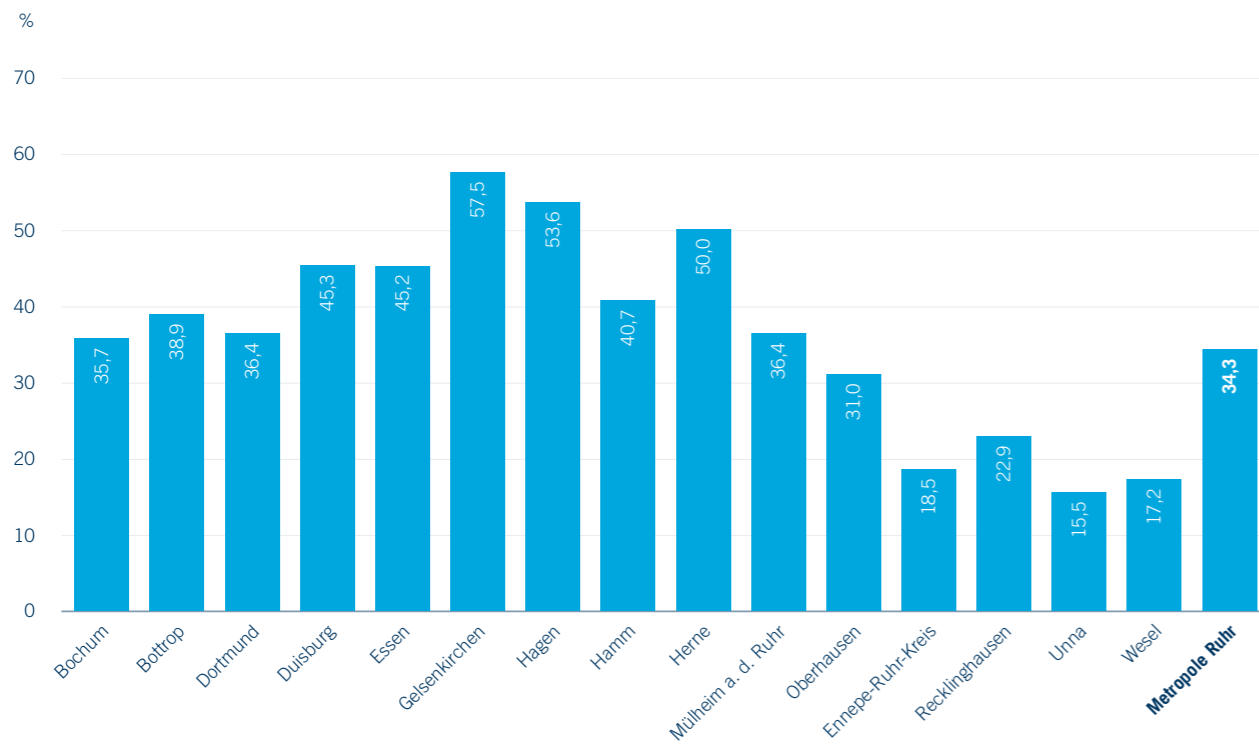
Innerhalb der Metropole Ruhr sind solche Rahmenbedingungen in mindestens der Hälfte der Grundschulen der Städte Gelsenkirchen, Hagen und Herne zu finden, während solche Schulen in den Kreisen durchschnittlich seltener vorkommen. Allerdings ver-

bergen sich hinter dieser Durchschnittszahl große Unterschiede innerhalb der Kreise zwischen verschiedenen kreisangehörigen Städten, innerhalb derer der Anteil teils genauso ausgeprägt sein kann wie in den Großstädten. Wie bereits im letzten Bildungsbericht konstatiert, liegen Grundschulen mit herausfordernden Rahmenbedingungen überproportional häufig in den Städten und dort wiederum in Stadtteilen, die bereits langfristig durch einen massiven Strukturwandel geprägt sind.

Weiterer Rückbau von Haupt- und Realschulen, Ausbau von Gesamtschulen

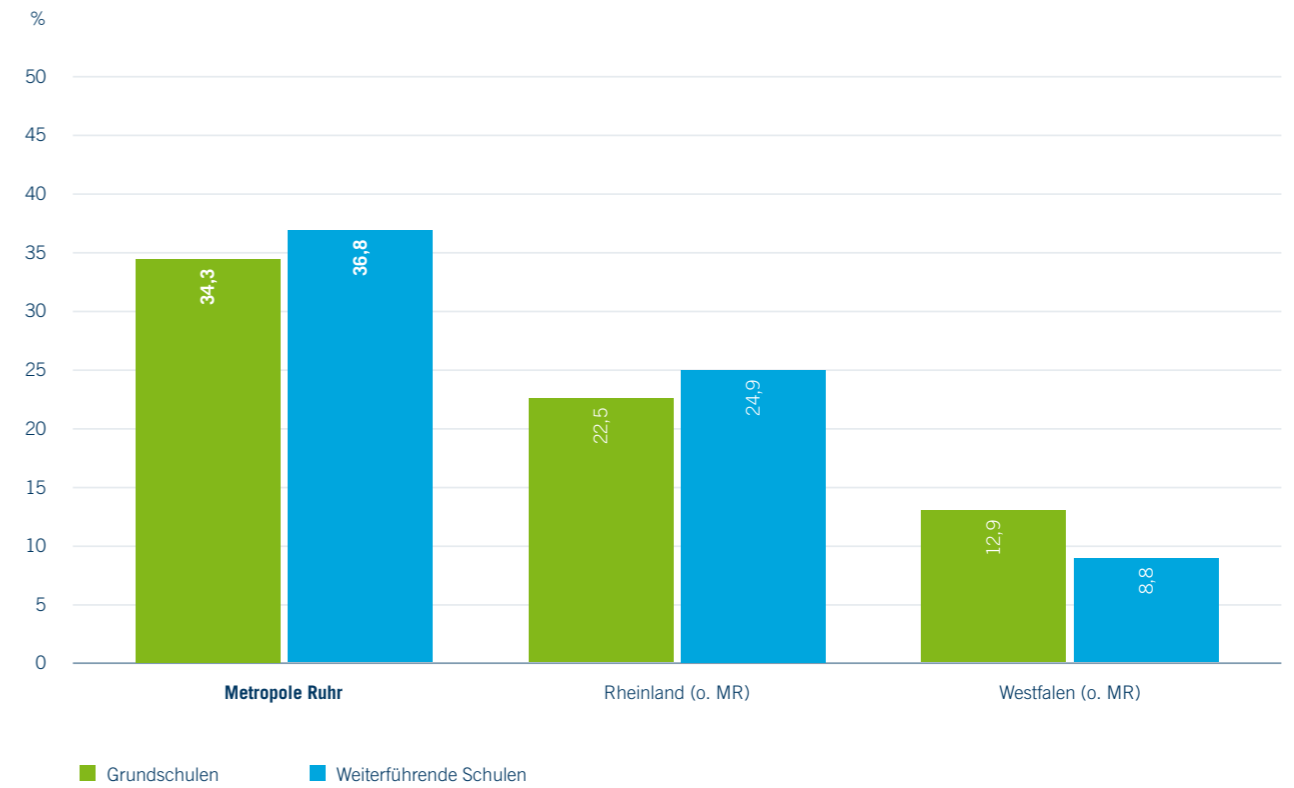
Die Anzahl weiterführender Schulen ist in der Metropole Ruhr zwischen 2018 und 2022 von 441 auf 429 zurückgegangen, obwohl die Schüler*innenzahlen moderat angestiegen sind (Abbildung 3.12). Die Kommunen können in NRW über ihre Schulstrukturen selbst entscheiden. In diesem kommunalen Entwicklungsprozess zeigt sich für die Metropole Ruhr ein Rückbau an Schulstandorten, vor allem von Hauptschulen (-10 Schulstandorte) und Realschulen (-9 Standorte) sowie zugleich ein Ausbau von Gesamtschulstandorten (+8 Standorte). Sekundarschulen, die im letzten Berichtszeitraum aufgrund ihrer Gründungsgeschichte aufgebaut wurden, halten sich auf niedrigem Niveau (Rückgang um eine Schule auf 21 Schulstandorte). Die Anzahl der Gymnasien ist im Berichtszeitraum konstant geblieben.

Abbildung 3.10: Prozentualer Anteil an Grundschulen mit Sozialindexstufe 6 oder höher (Schuljahr 2023/24)



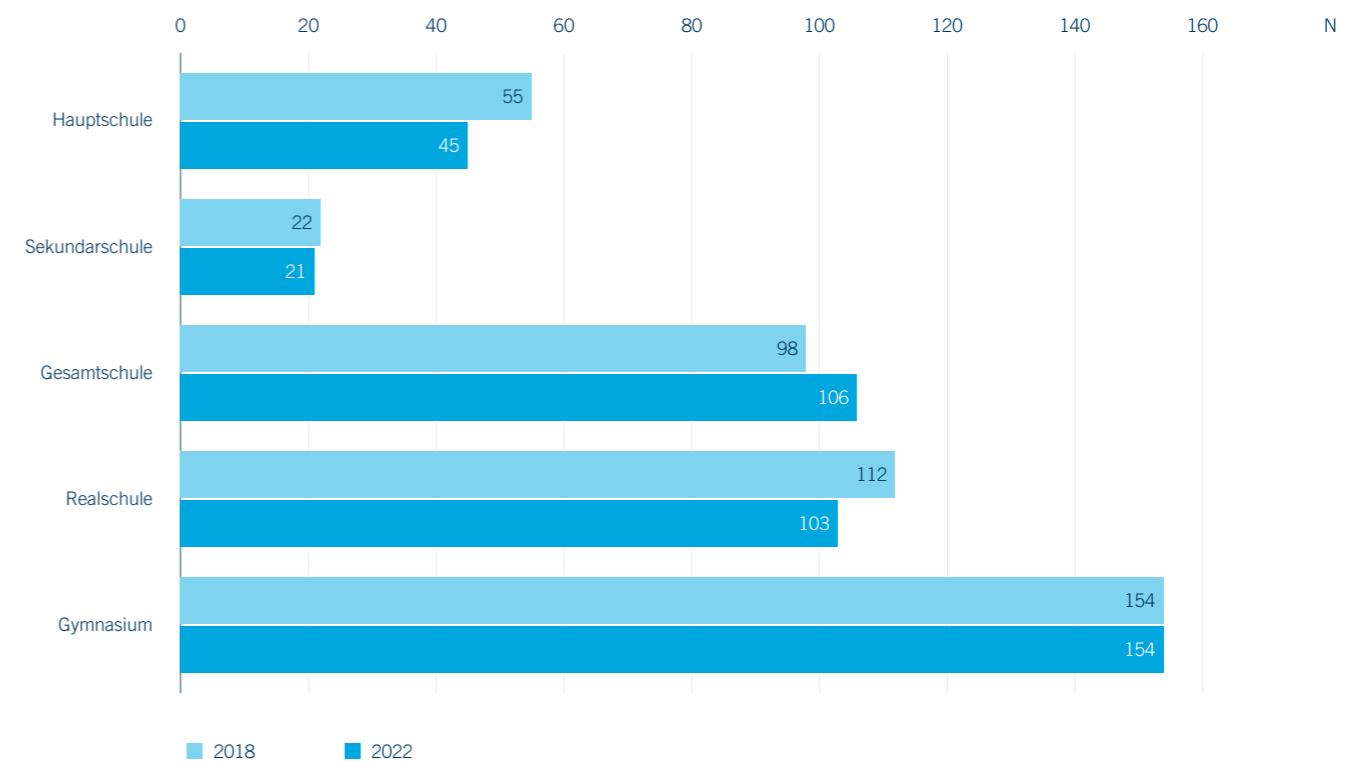
Quelle: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Abbildung 3.11: Anteil der Schulen mit Sozialindexstufe 6 oder höher (Schuljahr 2023/24)



Quelle: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Abbildung 3.12: Anzahl weiterführender Schulen nach Schulformen in der Metropole Ruhr 2018 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Abbildung 3.13: Anzahl weiterführender Schulen nach Kommune 2018 und 2022 (Teil 1)

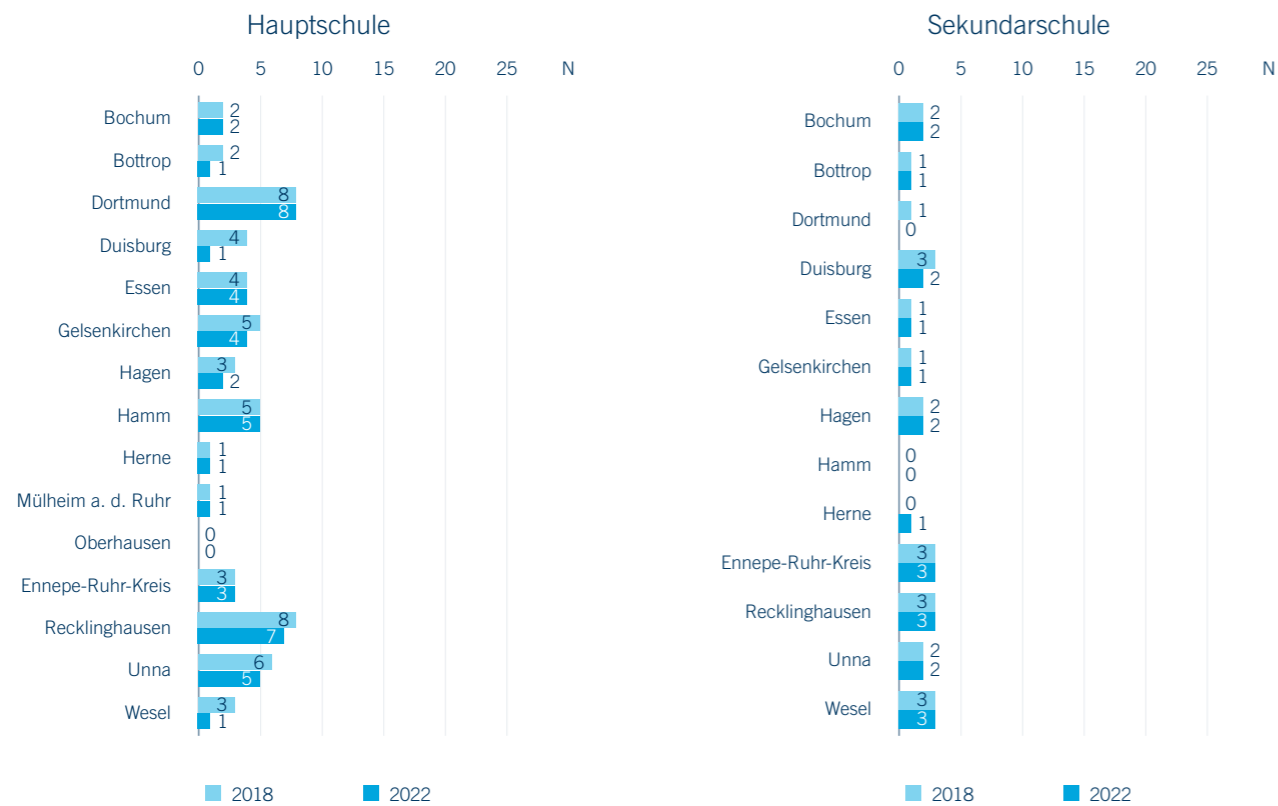
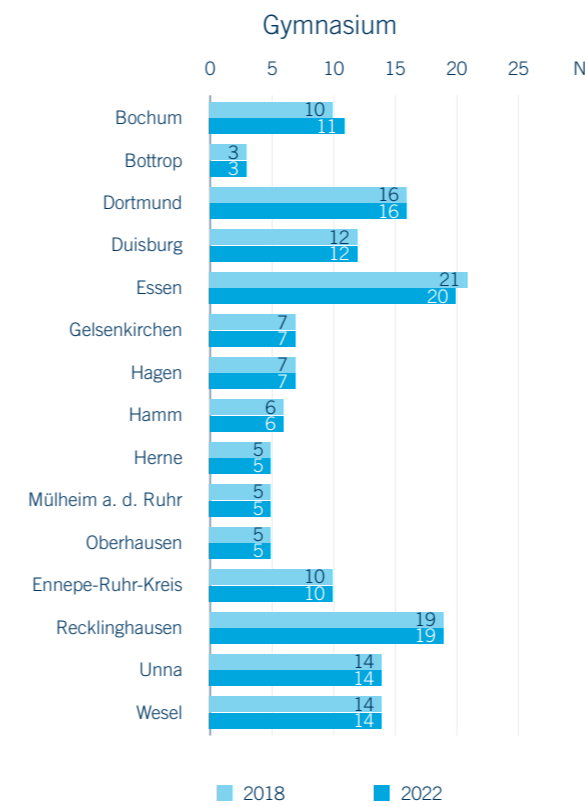


Abbildung 3.13: Anzahl weiterführender Schulen nach Kommune 2018 und 2022 (Teil 2)

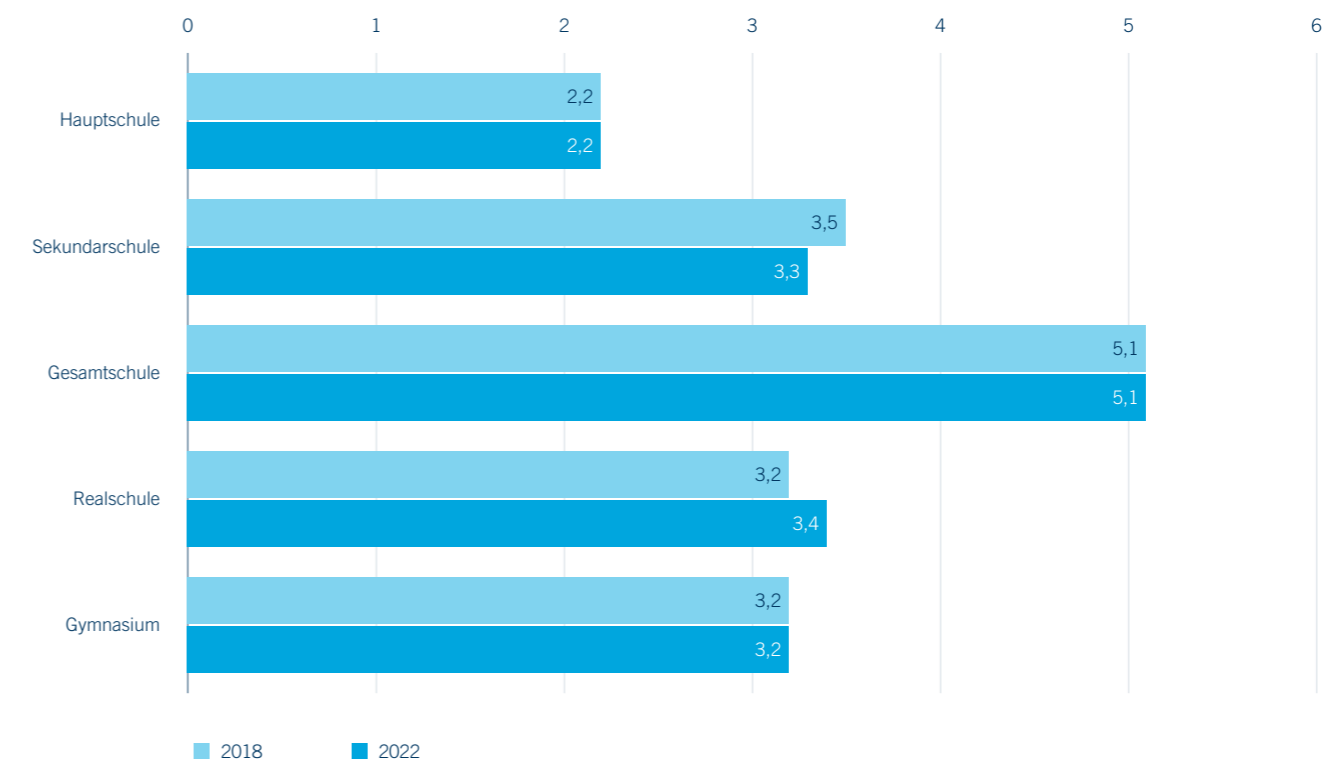
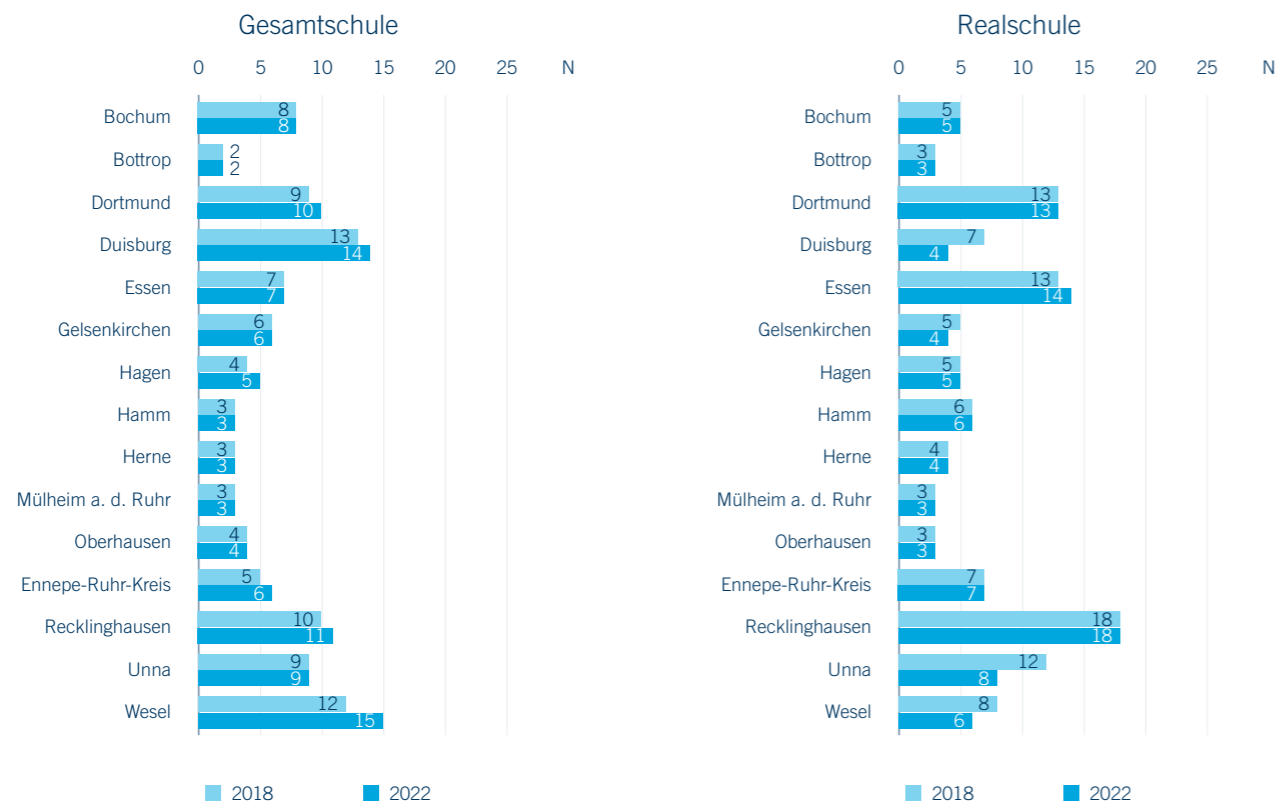


Der kommunale Vergleich auf der Schulformenebene (Abbildungen 3.13) setzt den Trend von Umbauprozessen weg von Hauptschulen (und Realschulen), der sich bereits im vorherigen Bildungsbericht abgezeichnet hat, fort. Vor allem Hauptschulstandorte sind bereits im Zeitraum des vorherigen Bildungsberichts erheblich zurückgebaut worden. Dieser Trend setzt sich seit 2018 in vielen Kommunen, insbesondere auch in den Kreisen, weiter fort. Eine vergleichbare Entwicklung zeigt sich auch bei den Realschulstandorten, die vor allem in den Kreisen Unna und Wesel, aber auch in Duisburg und Gelsenkirchen zurückgebaut worden sind. Demgegenüber befindet sich die zuletzt eingeführte Sekundarschule in einer Konsolidierungsphase, wobei im Berichtszeitraum einzig in Duisburg eine Sekundarschule durch eine Gesamtschule ersetzt worden ist. Keine Kommune hat eine Gesamtschule geschlossen, der Ausbauprozess dieser Schulform hat sich vor allem stark in den Kreisen (Ausnahme: Kreis Unna) vollzogen. Gymnasiale Standorte sind hingegen so gut wie unverändert geblieben und stellen die meisten weiterführenden Schulstandorte im Vergleich der Schulformen dar.

Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.



Abbildung 3.14: Zügigkeit der weiterführenden Schulen in der Metropole Ruhr 2018 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.



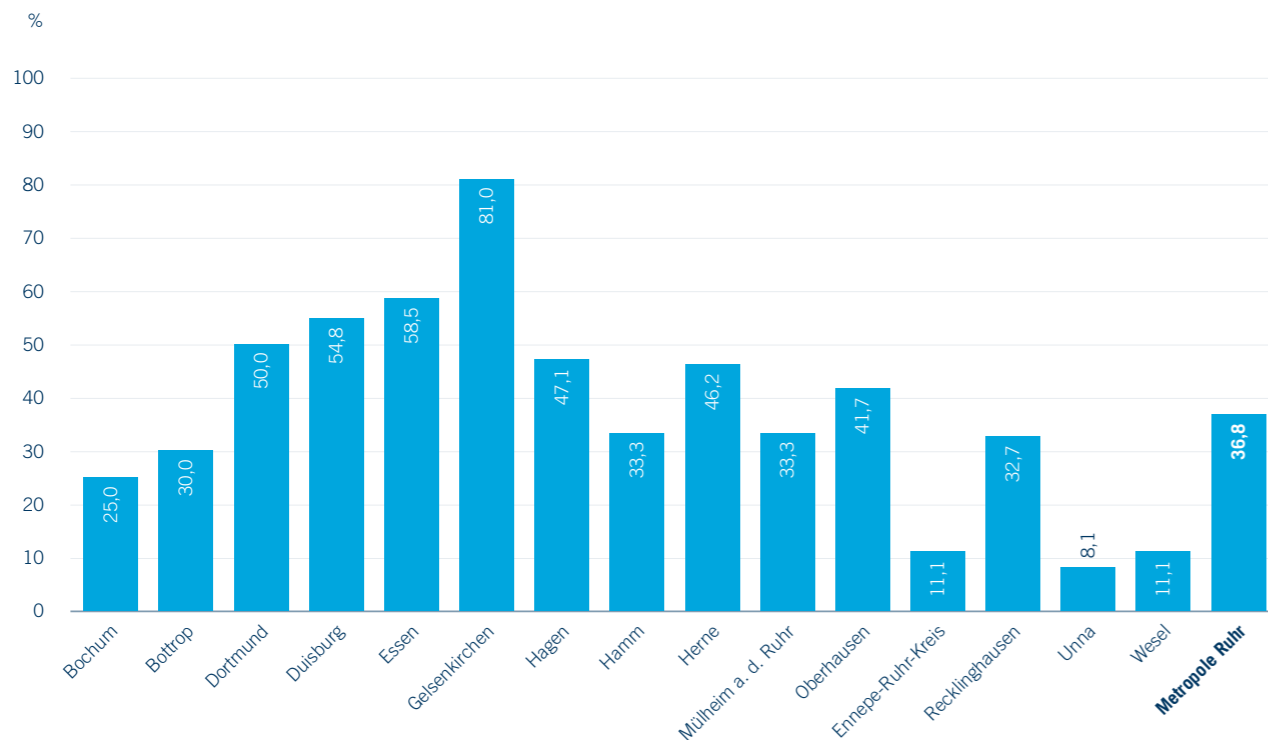
Der nur geringe durchschnittliche Anstieg der Schüler*innen-zahlen in der Sekundarstufe I und der Schüler*innenanzahlrückgang in der Sekundarstufe II zeigt sich in einer weitgehenden Konsolidierung der Zügigkeit der einzelnen Schulformen, die sich innerhalb der Metropole Ruhr zwischen 2018 und 2022 kaum verändert hat (Abbildung 3.14). Allerdings führt der Konsolidierungsprozess der Sekundarschule zu einem leichten Abbau der Zügigkeit (einzelne Schulen haben die Anzahl der Parallelklassen verkleinert), während die verbleibenden Realschulen im Durchschnitt ihre Zügigkeit erhöht haben und damit zusätzliche Parallelklassen eingerichtet haben.

Über eine sozial herausfordernde Lage verfügen in der Metropole Ruhr 36,8 % aller Sekundarstufenschulen, im mittleren Ruhrgebiet steigt dieser Wert auf über 50 %

Die soziale Belastung der Schulen wird auch für die weiterführenden Schulen (auf Grundlage der Schülerschaft der Sekundarstufe I) über den neuen Sozialindex berechnet. Noch häufiger als Grundschulen (34,3 %) verfügen weiterführende Schulen (36,8 %) über herausfordernde Rahmenbedingungen innerhalb ihres Einzugsgebiets.

Besonders viele Schulen mit sozial hoher Belastung weist Gelsenkirchen mit 81 % aller kommunalen Schulen auf. Aber auch in Duisburg und Essen betrifft dies die Mehrheit der Schulen. Soziale Herausforderungen im Einzugsgebiet sind (mit Ausnahme des Kreises Recklinghausen) kennzeichnend für das mittlere Ruhrgebiet, während die meisten Kreise davon nur unterproportional betroffen sind.

Abbildung 3.15: Prozentualer Anteil weiterführender Schulen mit Sozialindexstufe 6 oder höher (Schuljahr 2023/24)



Quelle: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Für Schulleitungen im Ruhrgebiet stellten das Verhalten der Schülerschaft sowie ihre Leistungsvoraussetzungen und ihre schulischen Leistungen eine große Herausforderung dar

Eine RuhrFutur-eigene Befragung von Schulleitungen im Ruhrgebiet gibt einen exemplarischen Einblick, wie die pädagogischen Verantwortungsträger ihre Situation mit Blick auf besondere Herausforderungen einschätzen. Dabei zeigen sich einerseits deutliche und signifikante Unterschiede zwischen Schulen in herausfordernden und nicht herausfordernden Lagen. Vor allem aber gibt diese Einschätzung ein allgemeines und geteiltes Lagebild ab. Die große Mehrheit der Schulleitungen beurteilt das Verhalten von Schüler*innen als eine große Herausforderung, gefolgt von den Leistungen (und damit den Lernvoraussetzungen der Schülerschaft) und der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Eine Befragung ausschließlich an Schulen in herausfordernden Lagen zeigt ein vergleichbares Bild (Wübben Stiftung Bildung, 2023). Mögliche Erklärungsansätze für diese Einschätzungen finden sich darin, dass die Herkunftsfamilien der Schüler*innen weniger Bildungsaufgaben übernehmen können, als es im Schulsystem eigentlich institutionalisierte Praxis ist. Darüber hinaus erhöhen Passungsprobleme im Habitus von Lehrkräften und Schüler*innen das Potenzial herausfordernder oder als problematisch wahrgenommener Interaktionen innerhalb der Schulen (Klein, in Vorbereitung).

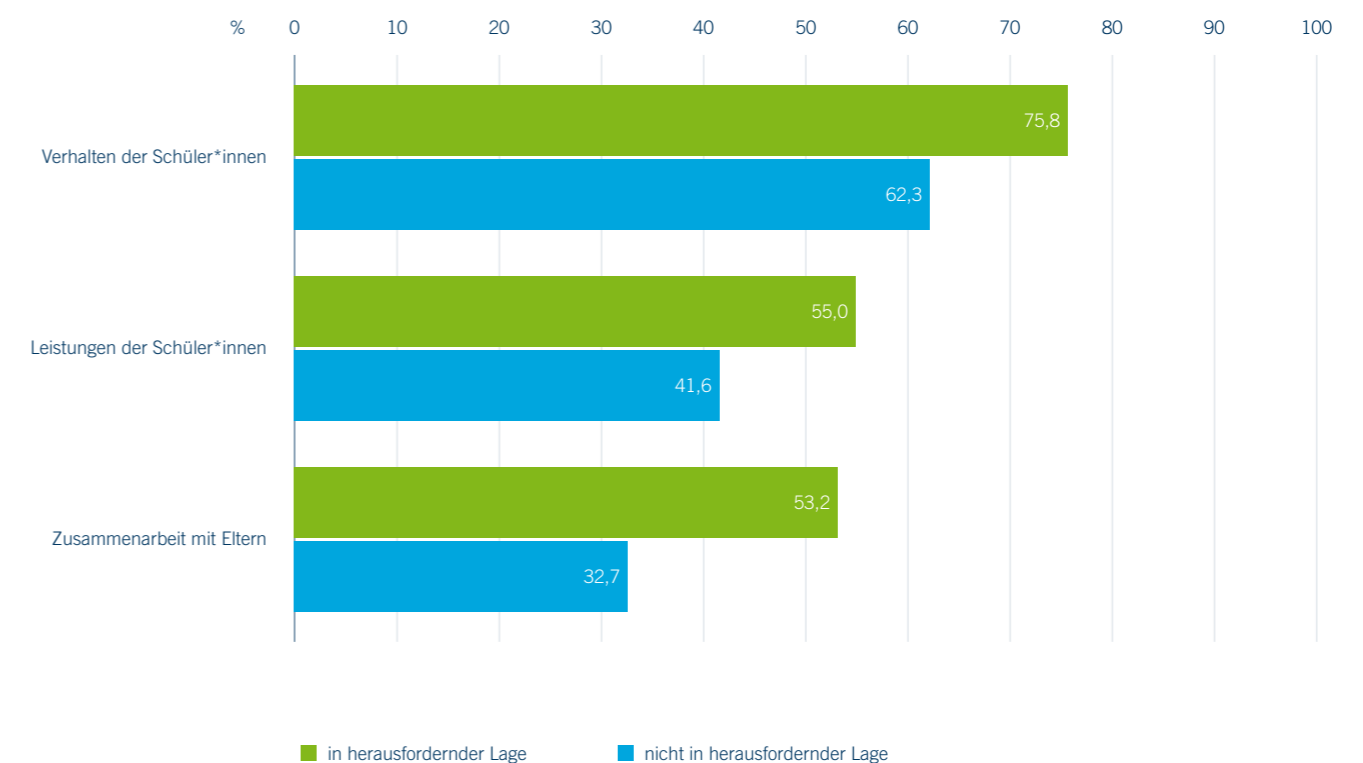
TAB Ruhr



Bei der Erhebung des Projekts TAB Ruhr wurden Schulleitungen der allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen befragt. Der Befragungszeitraum erstreckte sich vom 21.11.2023 bis zum 15.01.2024. Insgesamt wurden 2.812 Schulleitungen zur Befragung eingeladen. 19,8 % haben geantwortet.

Bei der Auswertung wurden die Schulen anhand des Schulsozialindex in Schulen in herausfordernden und nicht herausfordernden Lagen aufgeteilt, wobei Schulen ab Stufe 4 als Schulen in herausfordernder Lage galten. Mittlerweile liegt eine weiterentwickelte Version des Schulsozialindex vor, sodass die Darstellung hier von den übrigen Darstellungen abweicht, in denen Schulen von uns ab Stufe 6 als Schulen mit sozial hoher Belastung eingestuft werden.

Abbildung 3.16: Herausforderungen für die Schulen nach sozialer Lage



Quelle: TAB Ruhr, RuhrFutur, 2024. Mehrfachantworten waren möglich.

¹§ 1 Abs. 1 Verordnung über die Mindestgrößen der Förderschulen und der Schulen für Kranke vom 16. Oktober 2013.

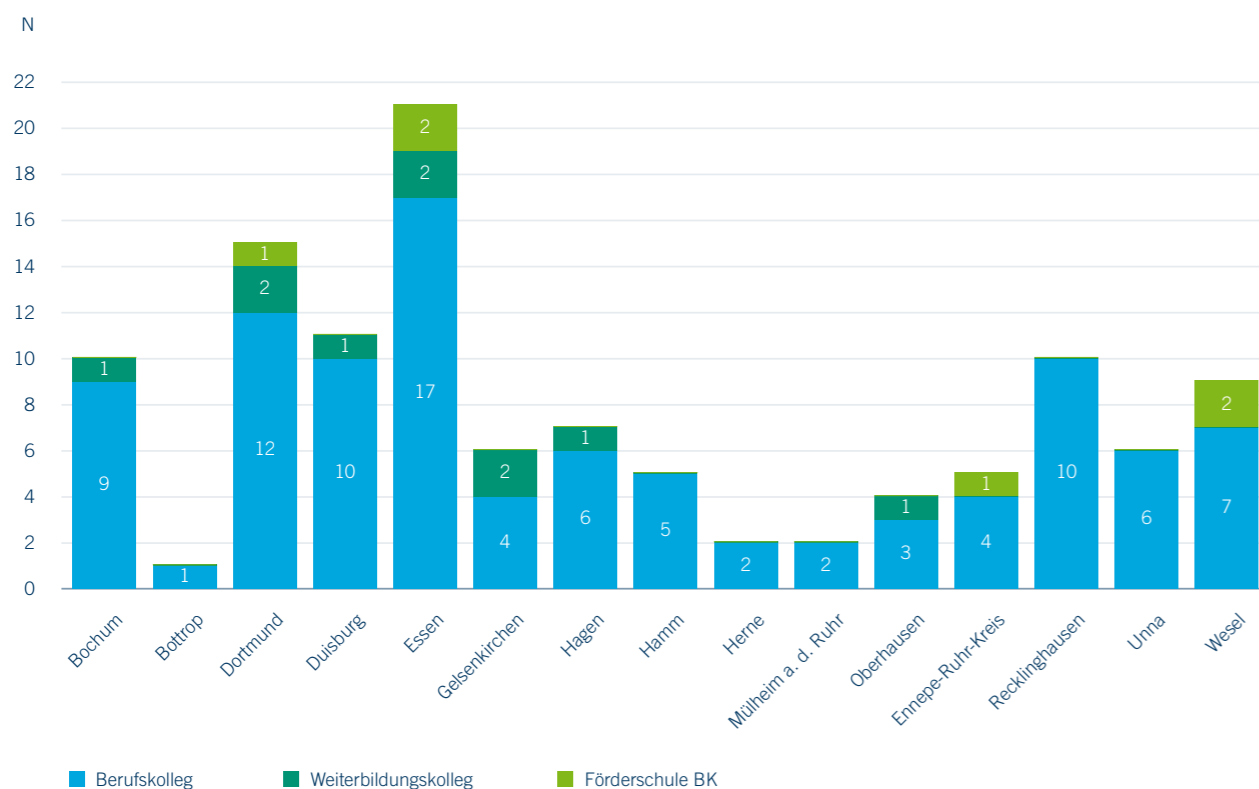
²Förderschulen, deren Schulbetrieb zum Ende des genannten Schuljahrs eingestellt wurde, werden nicht einbezogen. Die Zuordnung zur Kategorie „Verbundschule“ erfolgt nach zwei Kriterien: Die Schule hat die Zulassung für die jeweiligen Förderschwerpunkte, und die Schule beschult in dem jeweiligen Schuljahr tatsächlich Kinder und Jugendliche mit den entsprechenden Förderschwerpunkten. Freie Waldorfschulen werden dann als Förderschulen berücksichtigt, wenn der Förderschulzweig als eigenständiges Angebot ausgebaut ist.

Die vielfältige Landschaft an Berufskollegs und Weiterbildungskollegs

Ein dem Sozialindex für die Grundschule und die Sekundarstufe I entsprechender Belastungsindikator liegt für die 101 Berufskollegs in der Metropole Ruhr nicht vor, denn ihre Schülerschaft rekrutiert sich häufig aus einem größeren, je nach Bildungsgang auch überregionalen Einzugsgebiet. Die Berufskollegs sind weiterhin zentrale Bildungsinstitutionen von hoher Bedeutung für die Metropole Ruhr, denn dort können Schüler*innen sowohl unterschiedliche berufliche Qualifizierungen als auch alle

Schulabschlüsse einschließlich der allgemeinen Hochschulreife erwerben bzw. nachholen (Abbildung 3.17). Zudem offerieren weiterhin zwölf Weiterbildungskollegs als Einrichtungen des zweiten Bildungsweges zusätzliche Angebote für Erwachsene in den Bildungsgängen „Abendrealschule“, „Abendgymnasium“ und „Kolleg“ und „Abitur online“, einen Schulabschluss nachzuholen.

Abbildung 3.17: Anzahl der Berufs- und Weiterbildungskollegs 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

3.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Das vorliegende Kapitel gibt einen Überblick über die Entwicklung der Schüler*innenzahlen, Förderquoten und Inklusionsanteile für alle Förderschwerpunkte. Die vielfältigen Bedingungsfaktoren im Kontext der Lern- und Entwicklungsstörungen werden hingegen sehr differenziert dargestellt, da im Ruhrgebiet mehr als 7 % der Schüler*innen in diesem Bereich einen sonderpädagogischen Förderbedarf unter der Annahme attestiert bekommen, dass sie nicht in das allgemeinbildende Schulsystem integriert werden können.

Heterogene Förderschullandschaft in der Metropole Ruhr

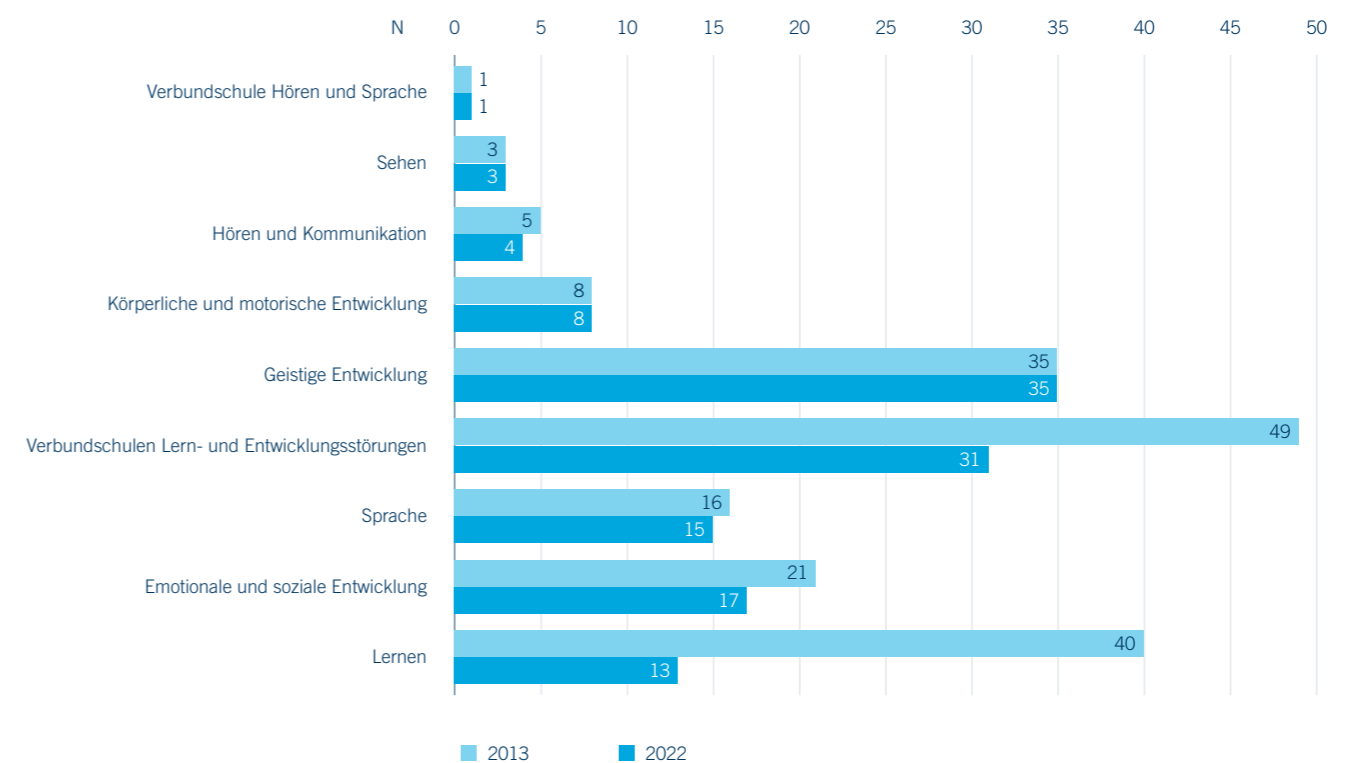
Das Schulangebot in den Kommunen wird durch die Schulentwicklungsplanungen gesteuert. Diese Prozesse erfolgen auf der Grundlage von Schüler*innenzahlprognosen, die bis 2015/16 vorwiegend von einem demografisch bedingten Rückgang ausgingen, und schulpolitischen Steuerungsmaßnahmen.¹ Zudem wurde davon ausgegangen, dass die Umsetzung der Inklusion zu einer verstärkten Aufnahme förderbedürftiger Schüler*innen in das allgemeine Schulsystem führt. Beides trug zu einem Rückgang der Förderschulen von 178 auf 127 bei, wobei vorrangig Schulen für Lern- und Entwicklungsstörungen aufgelöst wurden (Abbildung 3.18).²

Im Ruhrgebiet ist die Förderschullandschaft ausgesprochen heterogen. Die Schulen für Lern- und Entwicklungsstörungen und

für geistige Entwicklung befinden sich überwiegend in kommunaler Trägerschaft; daneben stehen kirchliche Träger und Freie Waldorfschulen. Die Landschaftsverbände sind Träger der überregionalen Förderschulen mit den Schwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen.

In NRW ist es möglich, dass Schulen für Lern- und Entwicklungsstörungen nur einen Förderschwerpunkt bedienen; zudem besteht die Option, Verbundschulen zu bilden, in denen zwei oder drei Förderschwerpunkte aus diesem Spektrum abgedeckt werden. Neben Kommunen, die vorrangig das Modell der Verbundschule umsetzen, gibt es in anderen Kommunen Mischformen oder ein nach Förderschwerpunkten differenziertes Modell (Tabelle 3.2, Seite 100).

Abbildung 3.18: Anzahl der Förderschulen in der Metropole Ruhr 2013 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Schüler*innenzahlen und Förderquoten steigen an

Die Einführung der inklusiven Beschulung hat in Nordrhein-Westfalen nicht dazu geführt, dass mehr Kinder und Jugendliche Schulen des gemeinsamen Lernens besuchen. Zwar wurden die allgemeinen Schulen auf den Bereich der sonderpädagogischen Förderung ausgerichtet, gleichzeitig wurde jedoch auch das Förderschulsystem stabilisiert. Seit 2015 ist die Zahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Primarstufe und der Sekundarstufe I um 24 % angestiegen. Damit geht einher, dass die Schüler*innenzahlen in beiden Systemen gestiegen sind und im Schuljahr 2022/23 mehr Kinder und Jugendliche eine Förderschule besuchten als vor Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (Abbildung 3.19).

Für diese Entwicklung sind drei Faktoren ausschlaggebend:

- Die demografische Entwicklung, die seit 2014 in der Primarstufe und seit 2020 in der Sekundarstufe I zu steigenden Schüler*innenzahlen führt.
- Die Förderquoten, die in NRW seit dem Jahr 2000 kontinuierlich ansteigen.
- Die Inklusionsanteile, die sich seit 2017 auf einem stabilen Niveau bewegen.

Methodischer Hinweis

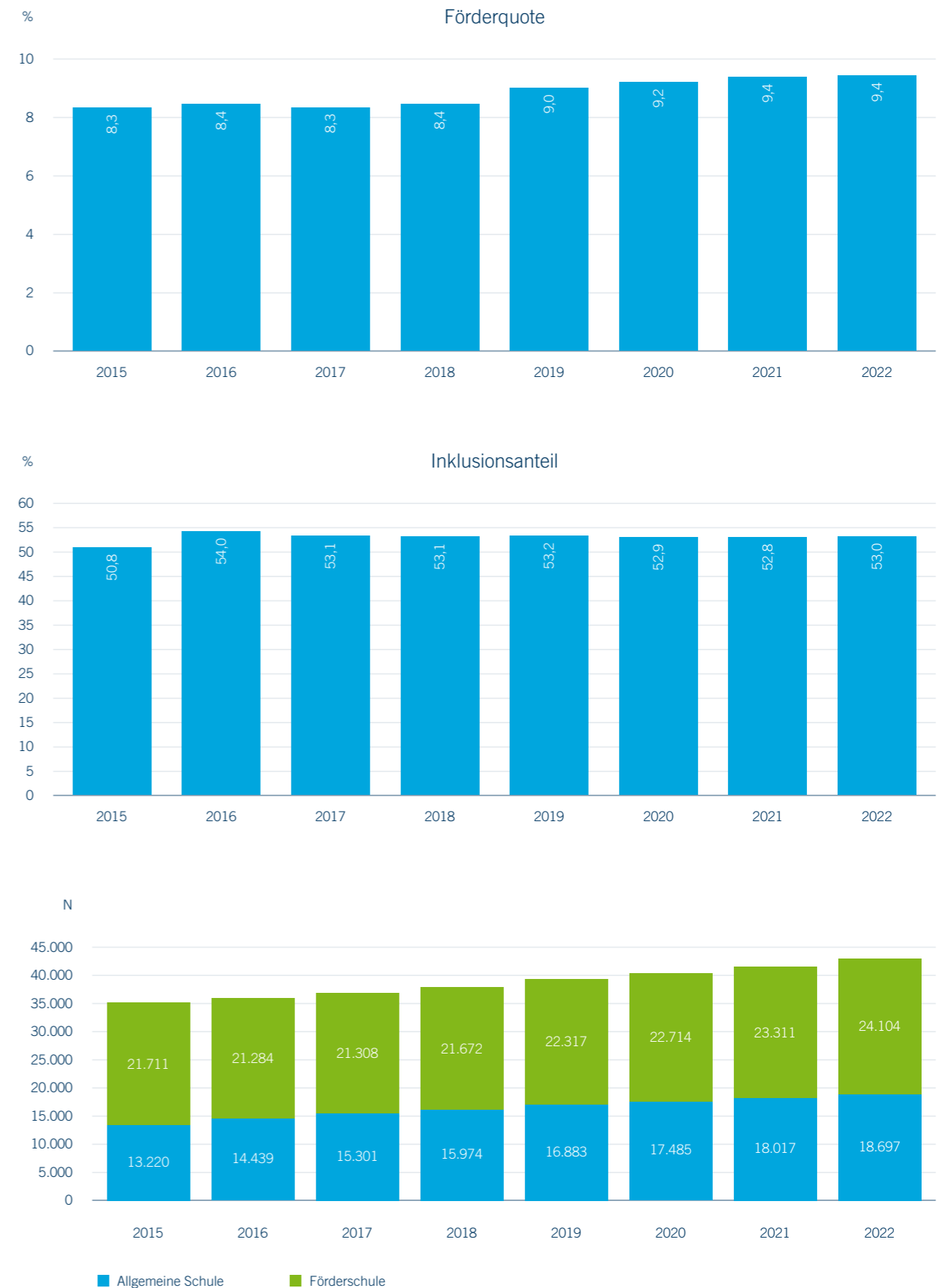
Die Schüler*innenzahlen beziehen sich auf die Primarstufe, die Sekundarstufe I sowie auf die Berufspraxisstufe der Förderschule geistige Entwicklung; die Förderquoten und Inklusionsanteile beziehen sich auf die Jahrgangsstufen 4 und 5. Einbezogen sind alle Schulen mit Hauptstandort in der Metropolregion Ruhr. Als Schulformen werden die allgemeinen Schulen und die allgemeinbildenden Förderschulen einschließlich der Förderschulzweige der Freien Waldorfschulen einbezogen. Klinikschulen gehen nicht in die Auswertung ein.

Tabelle 3.2: Anzahl der Förderschulen je Förderschwerpunkt 2022 (2013 in Klammern, wenn eine Veränderung stattgefunden hat)

	Emotionale und soziale Entwicklung	Lernen	Sprache	Verbundschule Lern- und Entwicklungsstörungen	Geistige Entwicklung	Körperliche und motorische Entwicklung	Hören und Kommunikation	Verbundschule Hören und Sprache	Sehen
Bochum	2	2 (4)	2	1	3	1	1	-	-
Bottrop	-	-	1	0 (1)	1	-	-	-	-
Dortmund	3	5 (10)	2 (1)	1 (2)	3	1	1	-	1
Duisburg	2	2 (6)	1	2	3	1	-	-	1
Essen	2	-	2	6 (7)	4	1	1 (2)	-	-
Gelsenkirchen	1	-	1	3 (7)	2	1	1	-	1
Hagen	1	2 (4)	1	-	1	-	-	-	-
Hamm	2	1 (4)	1	-	1	-	-	-	-
Herne	1	1 (2)	0 (1)	0 (1)	2	-	-	-	-
Mülheim a. d. Ruhr	(1)	0 (1)	-	1	1	-	-	-	-
Oberhausen	(1)	0 (4)	-	1 (0)	1	1	-	-	-
Ennepe-Ruhr-Kreis	1 (2)	0 (1)	-	3 (5)	2	1	-	-	-
Kreis Recklinghausen	-	0 (1)	3 (4)	6 (10)	5	1	-	-	-
Kreis Unna	1	0 (3)	1	2 (5)	2	-	-	-	-
Kreis Wesel	1 (2)	-	-	5 (7)	4	-	-	1	-

Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Abbildung 3.19: Entwicklung der Schüler*innenzahlen, der Förderquote und des Inklusionsanteils in der Metropolregion Ruhr 2015 bis 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Bei 2,18 % der Kinder und Jugendlichen liegt ein sonderpädagogischer Förderbedarf aufgrund einer geistigen, psychiatrischen oder somatischen Behinderung vor.

Die Quoten für die Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation (Gehörlose und Schwerhörige) sowie Sehen (Blinde und Sehbehinderte) sind seit 2015 stabil. Der Inklusionsanteil hat sich bei den hörbehinderten Schüler*innen seit 2015 um 9,2 Prozentpunkte erhöht, sodass heute die Hälfte der Schüler*innen eine allgemeine Schule besucht. Bei sehbehinderten Kindern und Jugendlichen liegt dieser Anteil bei 45 %.

Bei Kindern und Jugendlichen mit geistigen, körperlichen oder psychiatrischen Einschränkungen liegen häufig mehrfache, stark ausgeprägte und komplexe Behinderungsbilder vor (Bezirksregierung Münster, 2021; Kultusministerkonferenz, 2021). Viele der jungen Menschen werden auf eine dauerhafte Unterstützung und Begleitung angewiesen sein. Die Schulen für geistige sowie körperliche und motorische Entwicklung verfügen über personelle und räumliche Ressourcen, um die Schüler*innen heilpädagogisch und pfelegerisch zu fördern.

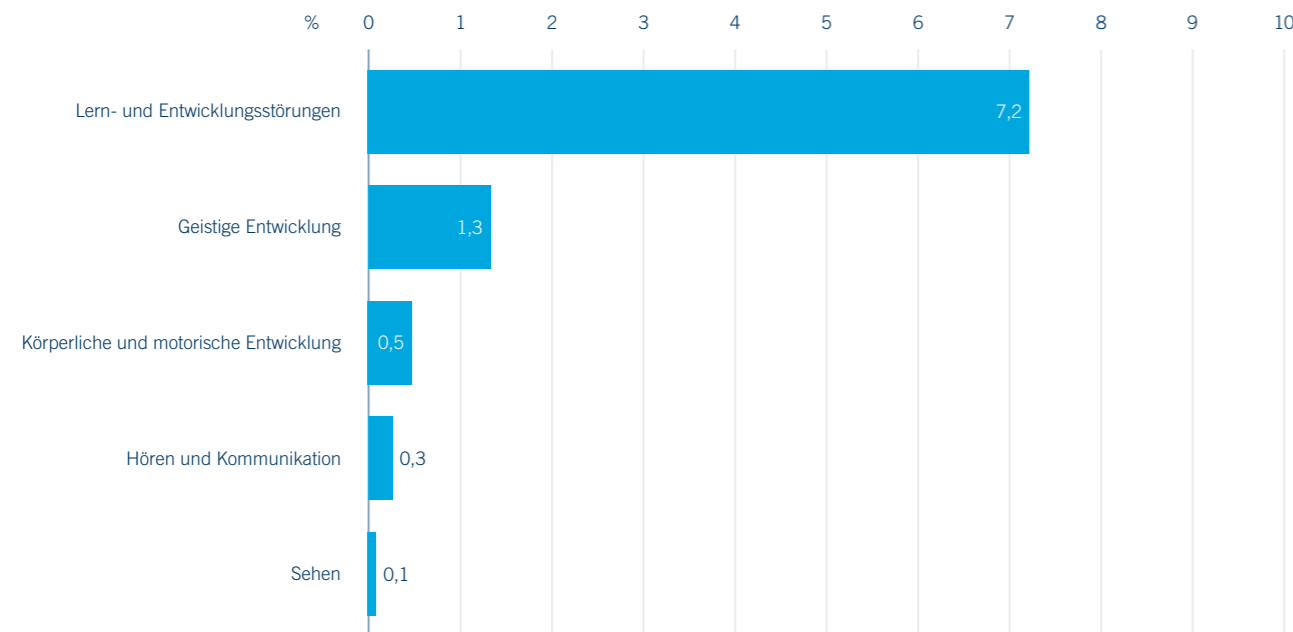
Die Förderquote körperliche und motorische Entwicklung liegt seit 2015 konstant bei 0,5 % (Abbildung 3.20). Der Inklusionsanteil ist zunächst gestiegen, geht seit 2018 jedoch wieder deutlich

zurück und liegt aktuell bei 28,2 % (Abbildung 3.21). Von den Kindern und Jugendlichen, die aufgrund einer körperlichen und motorischen Behinderung eine Förderschule besuchen, weisen 84 % zusätzlich eine ausgeprägte kognitive Beeinträchtigung auf.

Die Quote des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung ist seit 2015 von 1,07 auf 1,3 % gestiegen, womit ein Anstieg der Schüler*innenzahl von 6.053 auf 7.700 verbunden ist (Abbildung 3.22). Der Inklusionsanteil ist zwischen 2015 und 2018 gestiegen und erreichte 2019 mit 24,3 % den Spitzenwert. Seitdem sinkt er wieder kontinuierlich und liegt 2022 bei 19,5 %.

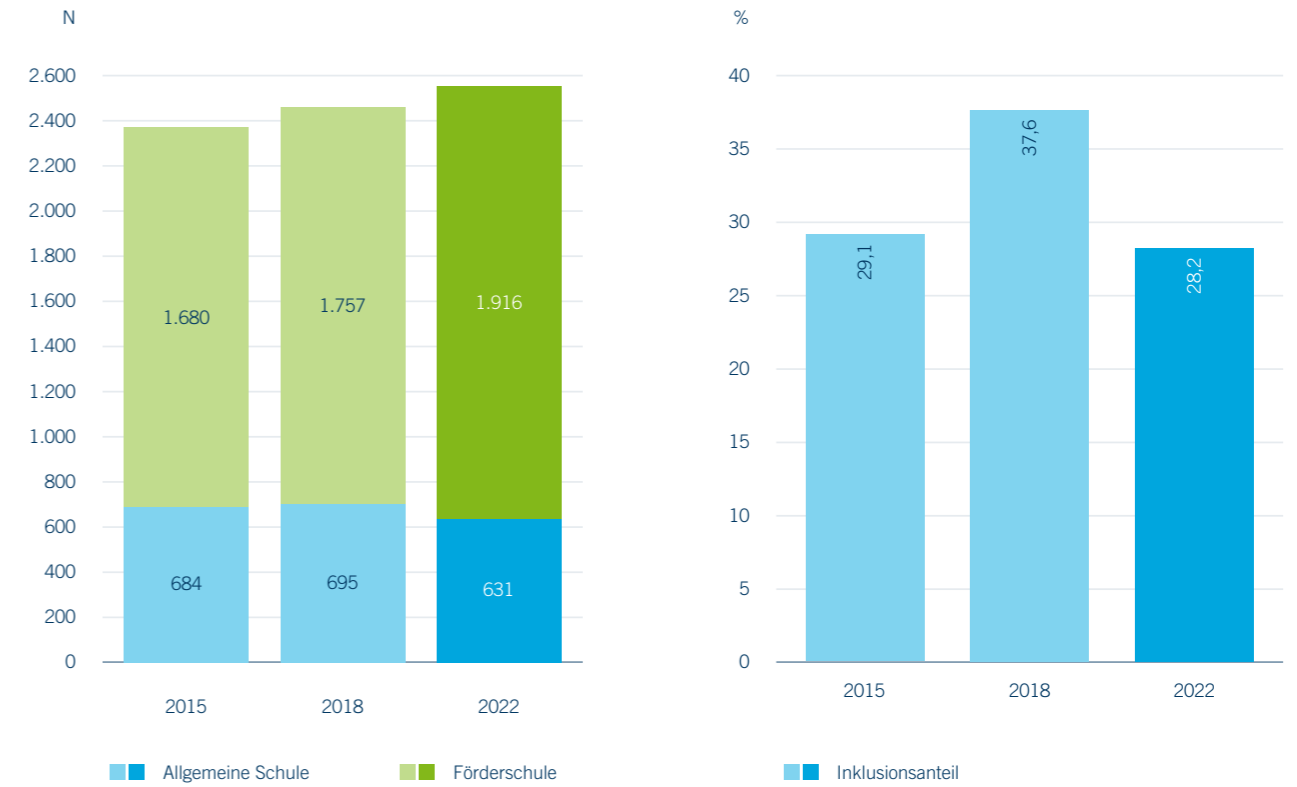
Mehr als drei Viertel (77 %) der AO-SF-Verfahren werden eingeleitet, weil den Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext eine schwerwiegende und langfristige Lern- und Entwicklungsstörung attestiert wird. Damit bekommen 7,2 % der Schüler*innen im Ruhrgebiet einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugewiesen, da sie aller Voraussicht nach nicht in das allgemeine Schulsystem integriert werden können (Abbildung 3.20). Die Verfahren zur Prüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs werden durch vielfältige Faktoren beeinflusst. Deshalb werden im Folgenden die Ergebnisse der schulstatistischen Analyse für diesen Förderbereich differenziert dargestellt.

Abbildung 3.20: Förderquoten in der Metropole Ruhr 2022



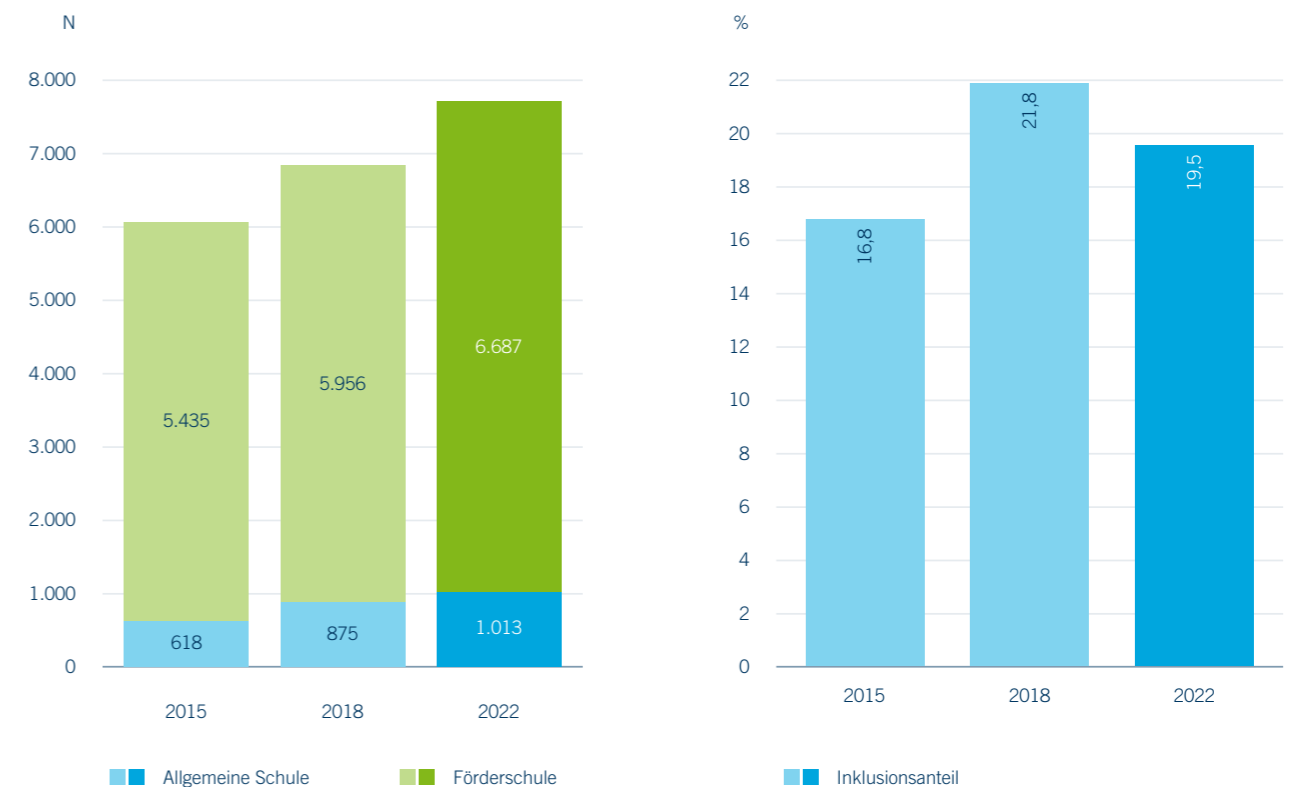
Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Abbildung 3.21: Körperlich-motorische Entwicklung – Schüler*innenzahl und Inklusionsanteil in der Metropole Ruhr 2015, 2018 und 2022



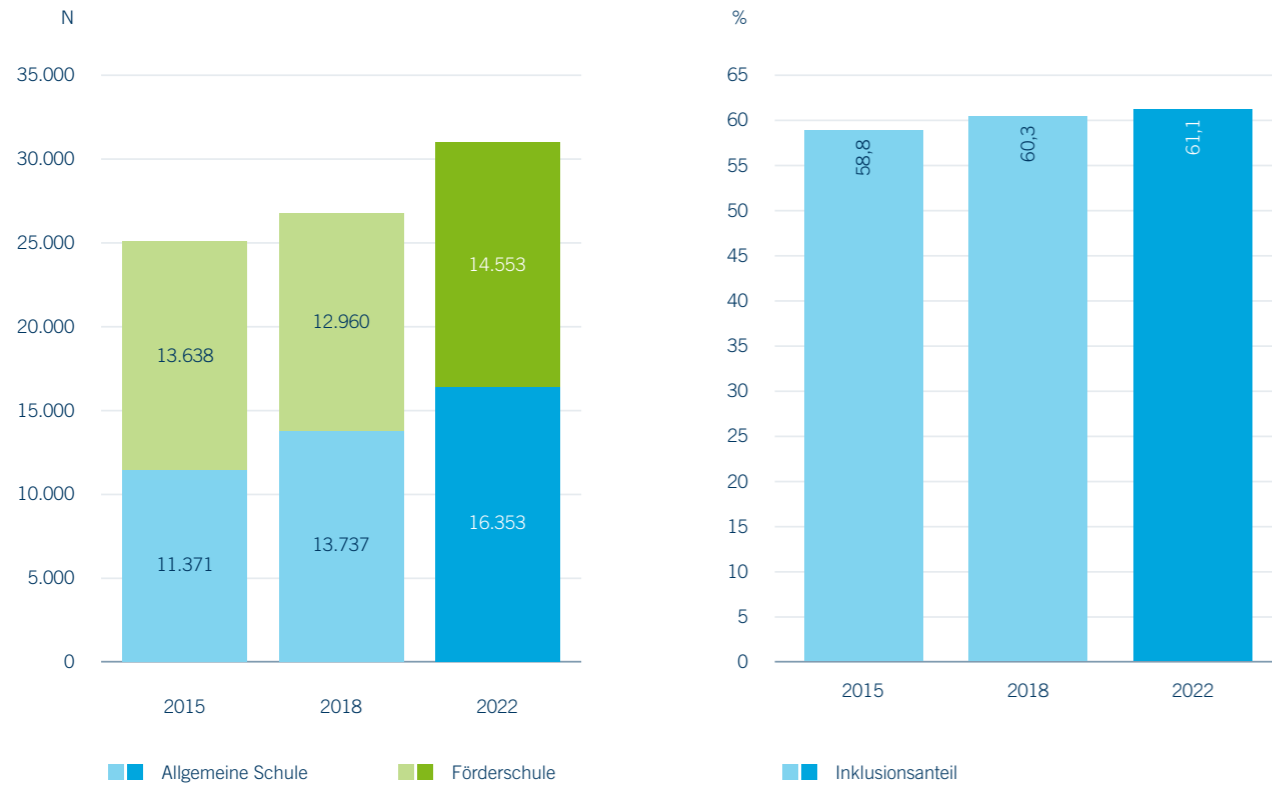
Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Abbildung 3.22: Geistige Entwicklung – Schüler*innenzahl und Inklusionsanteil in der Metropole Ruhr 2015, 2018 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

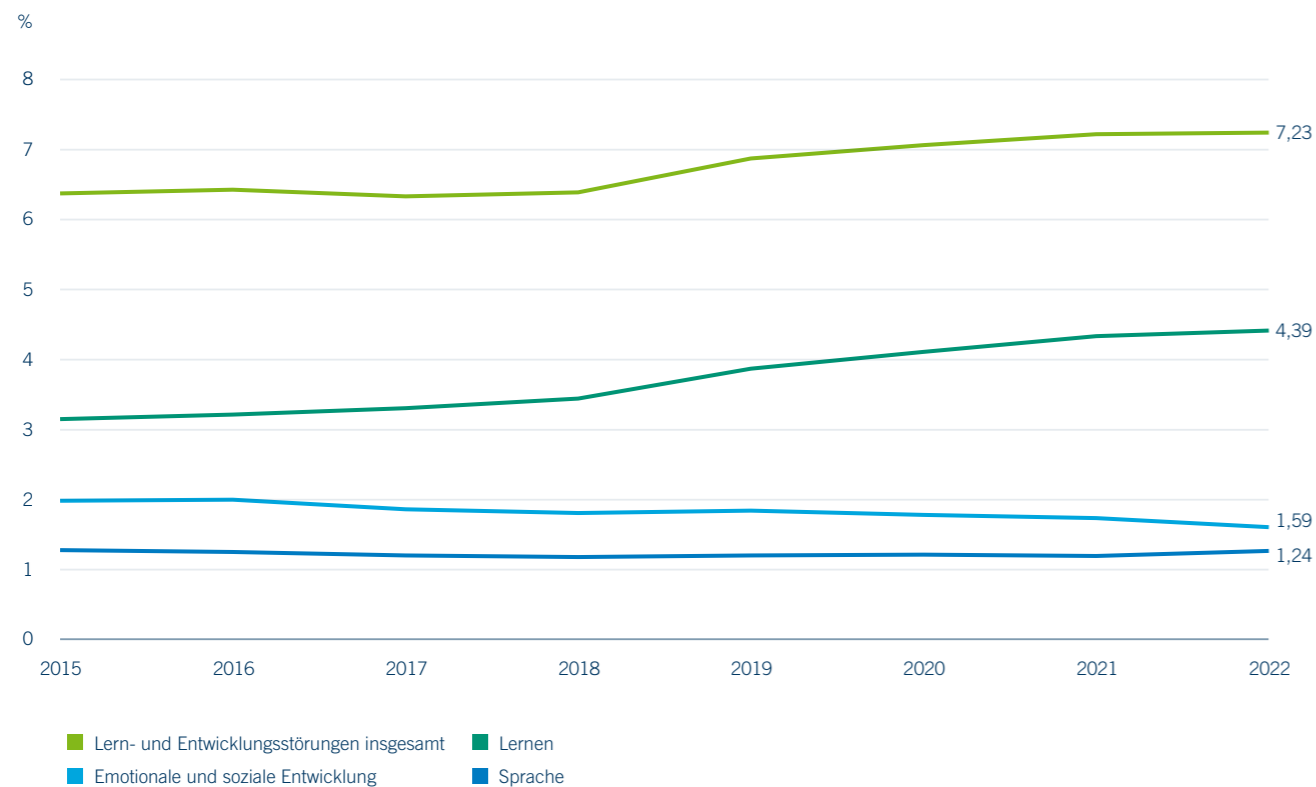
Abbildung 3.23: Lern- und Entwicklungsstörungen – Schüler*innenzahl und Inklusionsanteil in der Metropole Ruhr 2015, 2018 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.



Abbildung 3.24: Lern- und Entwicklungsstörungen – Förderquoten in der Metropole Ruhr 2015 bis 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.



Anstieg der Förderquoten ausschließlich durch Förderschwerpunkt Lernen

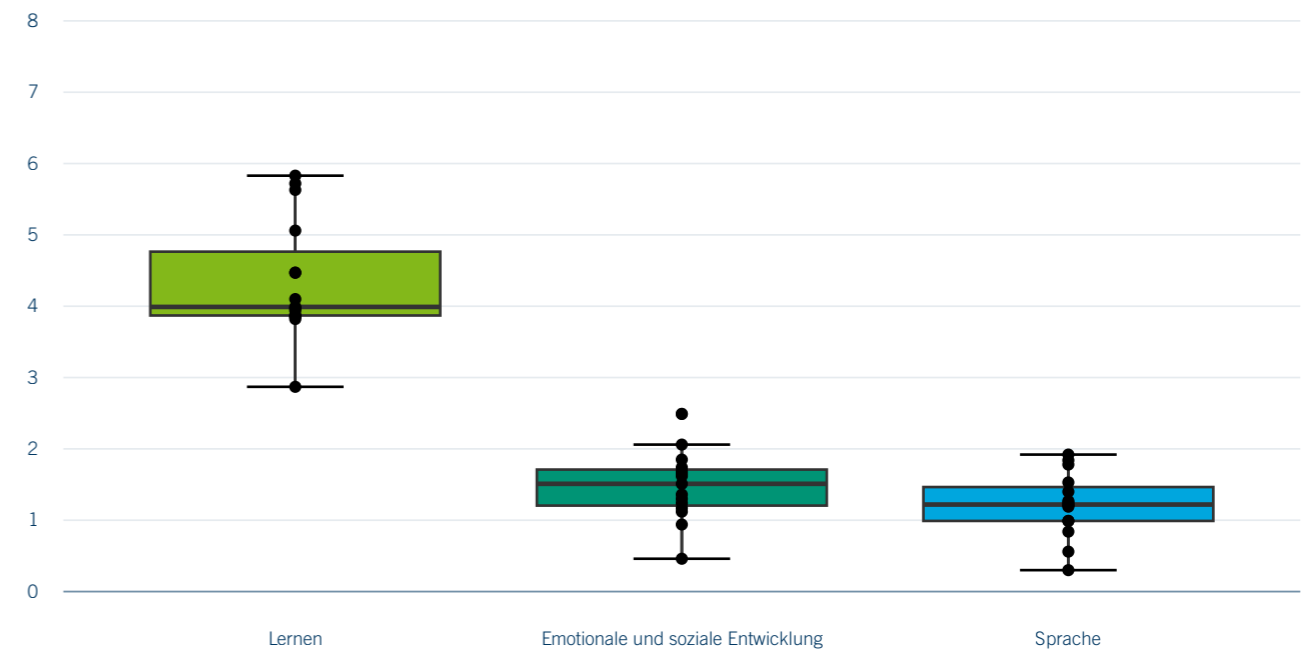
Die Lern- und Entwicklungsstörungen umfassen die Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache. Diese Entwicklungsverzögerungen bedingen sich häufig gegenseitig und verstärken sich wechselseitig (§ 4 Abs. 1 Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung AO-SF vom 29.04.2005). Die Bezirksregierung Münster weist in ihren Handreichungen zum sonderpädagogischen Förderbedarf ausdrücklich auf die Kontextabhängigkeit von Lern- und Entwicklungsstörungen hin. Neben den individuellen, familiären und sozialen Risikofaktoren werden auch die Benachteiligungen genannt, die im Lernumfeld Schule durch das Verhalten und die Beurteilung seitens der Lehrkräfte entstehen (Bezirksregierung Münster, 2015).

Die Schüler*innenzahlen sind in beiden Schulsystemen gestiegen, wobei der Anstieg in den allgemeinen inklusiven Schulen mit 44 % deutlich überproportional ausfällt (Abbildung 3.23).

Im kommunalen Vergleich sind die aktuellen Förderquoten des Jahres 2022 sowie die Entwicklung gegenüber 2018 sehr heterogen (Abbildung 3.25, Abbildung 3.26). Die Förderquoten im Schwerpunkt Lernen sind in sehr unterschiedlichem Ausmaß angestiegen. In den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache zeigt sich ein Nebeneinander von steigenden und sinkenden Förderquoten.

Der Anstieg der Förderquoten ist ausschließlich auf den Förderschwerpunkt Lernen zurückzuführen. Die Quoten des Förderbedarfs Sprache sind gleichbleibend; beim Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist in der Metropole Ruhr eine rückläufige Tendenz zu beobachten (Abbildung 3.24).

Abbildung 3.25: Förderquoten – kommunale Streuung in der Metropole Ruhr 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.



Als Einflussfaktoren auf die Förderquoten sind die Sozialstruktur (SGB-II-Quote), die Zuwanderung, das unterschiedliche Vorgehen von Schulen und Schulaufsicht bei der Einleitung von AO-SF-Verfahren sowie das kommunale Schulformangebot bekannt. Obwohl, wie in einem der folgenden Abschnitte gezeigt wird, die Staatsangehörigkeit ein starker Einflussfaktor für den Förderbedarf Lernen ist, zeigt sich auf regionaler Ebene nur ein schwacher Zusammenhang zwischen der Förderquote und dem Nichtdeutschenanteil ($R^2 = 0,24$). Gleiches gilt für den Zusammenhang zwischen der Förderquote Lernen und der SGB-II-Quote der unter 18-Jährigen ($R^2 = 0,15$). Diese Zusammenhänge sind deutlich stärker, wenn der Faktor „unterschiedliche Verfahrensweisen seitens der Schulen und der Schulaufsicht“ nicht berücksichtigt werden muss, wie dies beim Vergleich der Städte innerhalb eines Kreises der Fall ist. So zeigt sich für die zehn Städte des Kreises Recklinghausen ein starker Zusammenhang zwischen den Förderquoten Lernen und Geistige Entwicklung und der SGB-II-Quote der unter 18-Jährigen ($R^2 = 0,67$) (Wadenpohl, 2024). Offenbar wirken kommunale schulpolitische Steuerungsmechanismen und ausgeprägte Unterschiede bei der Einleitung von AO-SF-Verfahren stärker als personenbezogene Risikofaktoren.

Der Inklusionsanteil spiegelt die Umsetzung der inklusiven Beschulung in den Kommunen wider (Abbildung 3.27). Hervorzuheben ist die Entwicklung in Bottrop: Hier wurde die Förderschule

Methodischer Hinweis

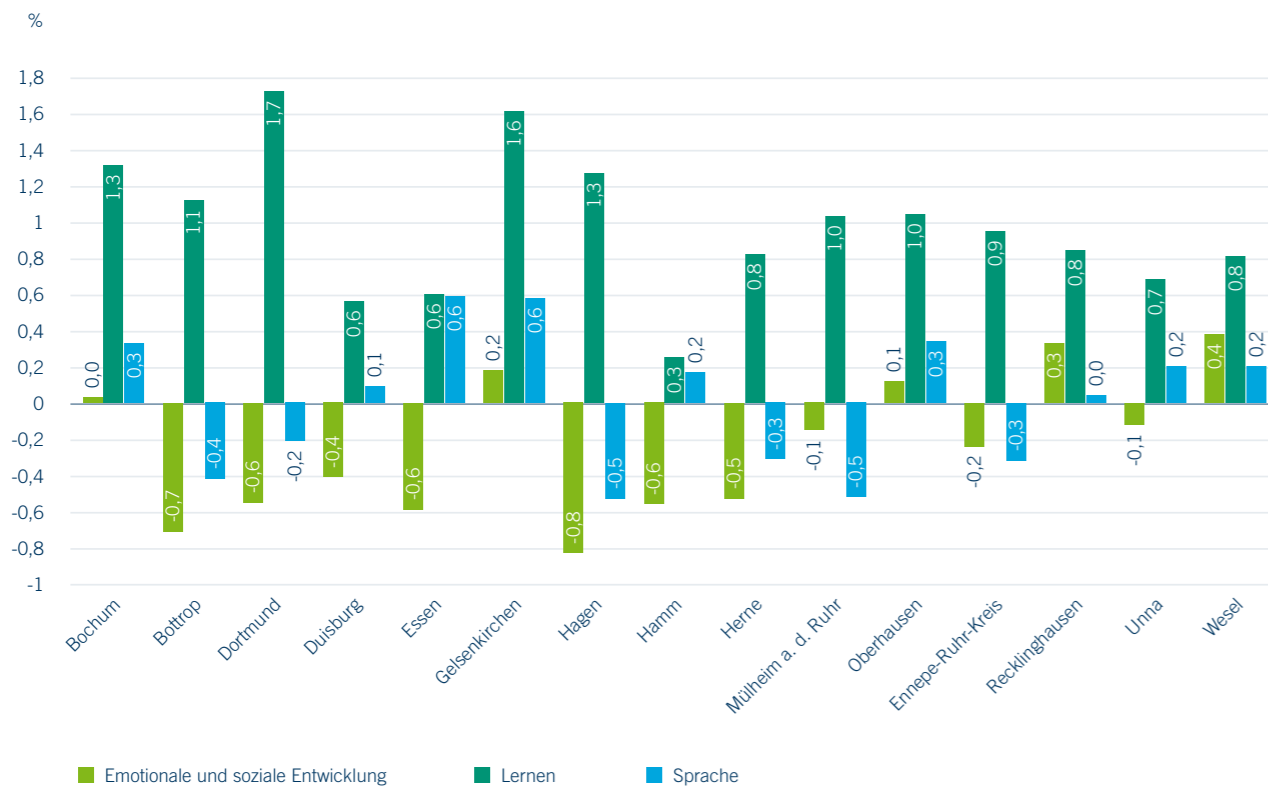
Die kommunalen Förderquoten und Inklusionsanteile beziehen sich auf den Wohnort der Schüler*innen in der Metropole Ruhr, unabhängig vom Standort der besuchten Schule in NRW.

Sprache im Primärbereich weitergeführt, die Verbundförderschule für Lern- und Entwicklungsstörungen jedoch aufgelöst. 82 % der in Bottrop lebenden Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen derzeit eine allgemeine Schule. Im Jahr 2018 lag dieser Anteil noch bei nur 58 %.

Deutliche Unterschiede bei den Förderquoten zwischen den Geschlechtern

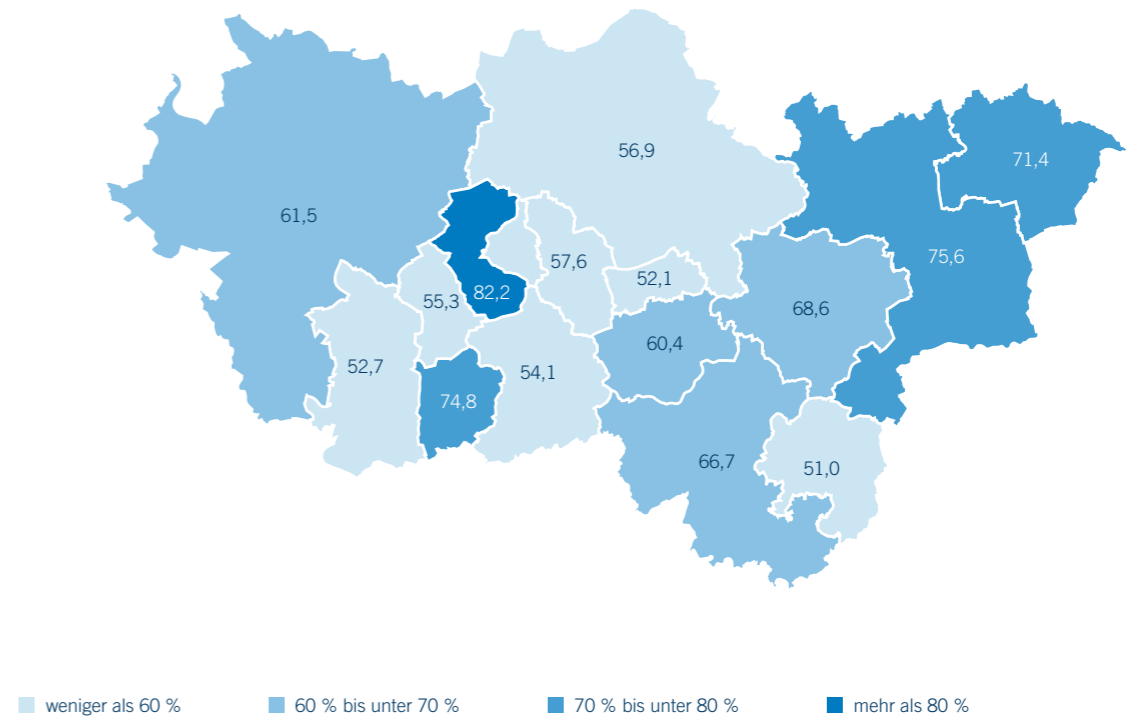
Die Förderquoten im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen zeigen im Ruhrgebiet auf kommunaler Ebene vergleichbare genderspezifische Tendenzen. So ist die Förderquote der Jungen höher als die der Mädchen. Bei beiden Geschlechtern ist zudem ein leichter Anstieg der Förderquote Sprache zu beobachten. Im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist die Förderquote bei den Jungen hingegen leicht gesunken (Abbildung 3.28).

Abbildung 3.26: Veränderung der Förderquoten 2022 gegenüber 2018 (in Prozentpunkten)



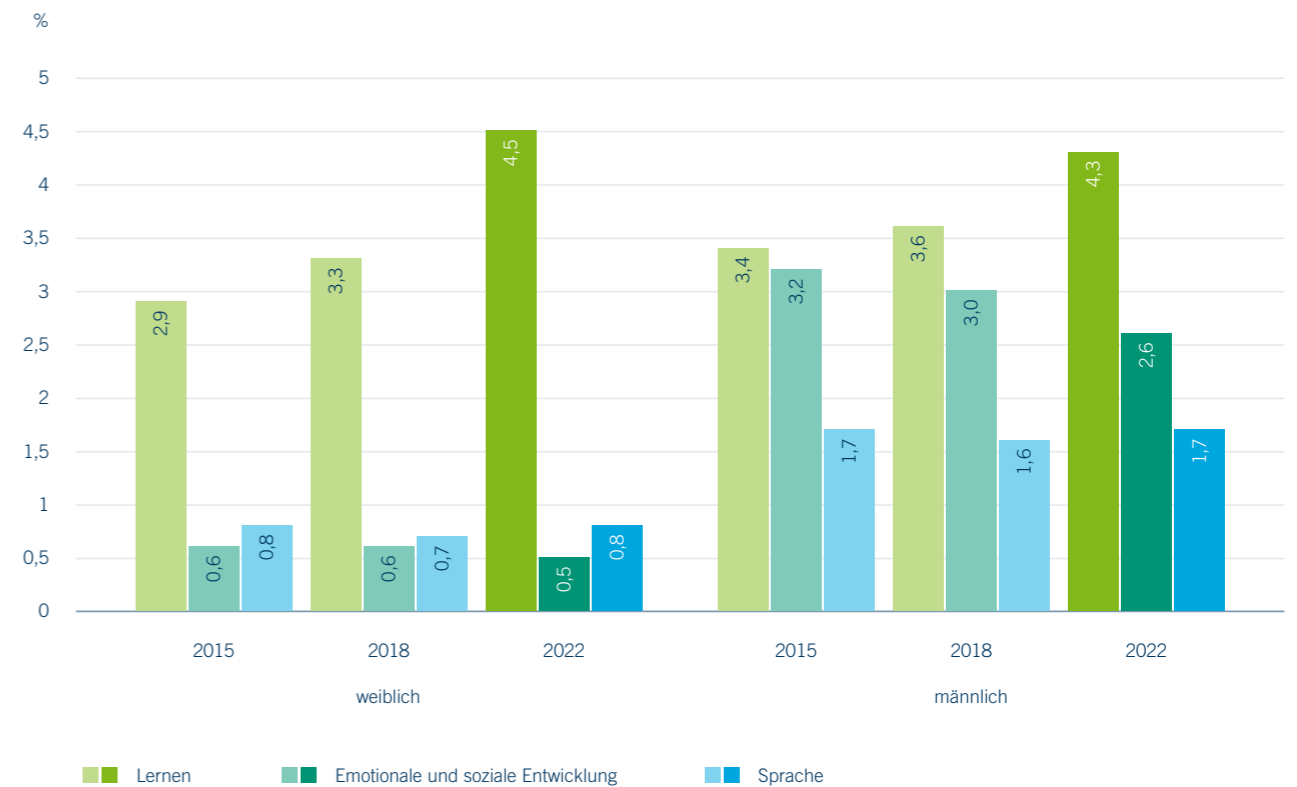
Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Abbildung 3.27: Inklusionsanteil – kommunale Streuung in der Metropole Ruhr 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

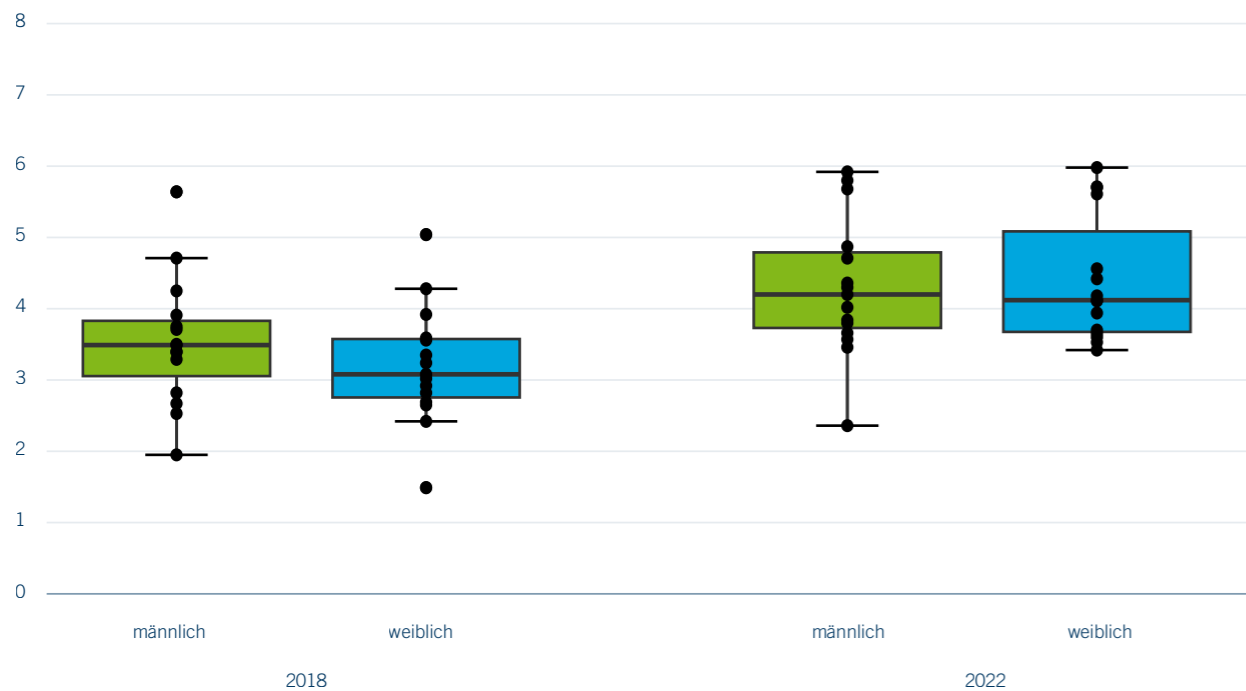
Abbildung 3.28: Lern- und Entwicklungsstörungen – Förderquoten nach Geschlecht in der Metropole Ruhr 2015, 2018 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Die Entwicklung der Förderquote Lernen weist eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen den Geschlechtern auf. Der Anstieg ist bei den Mädchen deutlich stärker ausgeprägt als bei den Jungen, sodass Mädchen im Schuljahr 2022/23 eine höhere Förderquote aufweisen als Jungen. Im interkommunalen Vergleich zeigt sich jedoch eine derart heterogene Entwicklung (Abbildung 3.29), dass die Frage aufgeworfen werden muss, ob die Förderquote Lernen tatsächlich genderspezifische Unterschiede widerspiegelt oder ob sie vielmehr von der unterschiedlichen Praxis bei der Einleitung der AO-SF-Gutachten beeinflusst wird.

Abbildung 3.29: Förderquote Lernen Jungen und Mädchen – kommunale Streuung in der Metropole Ruhr 2018 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

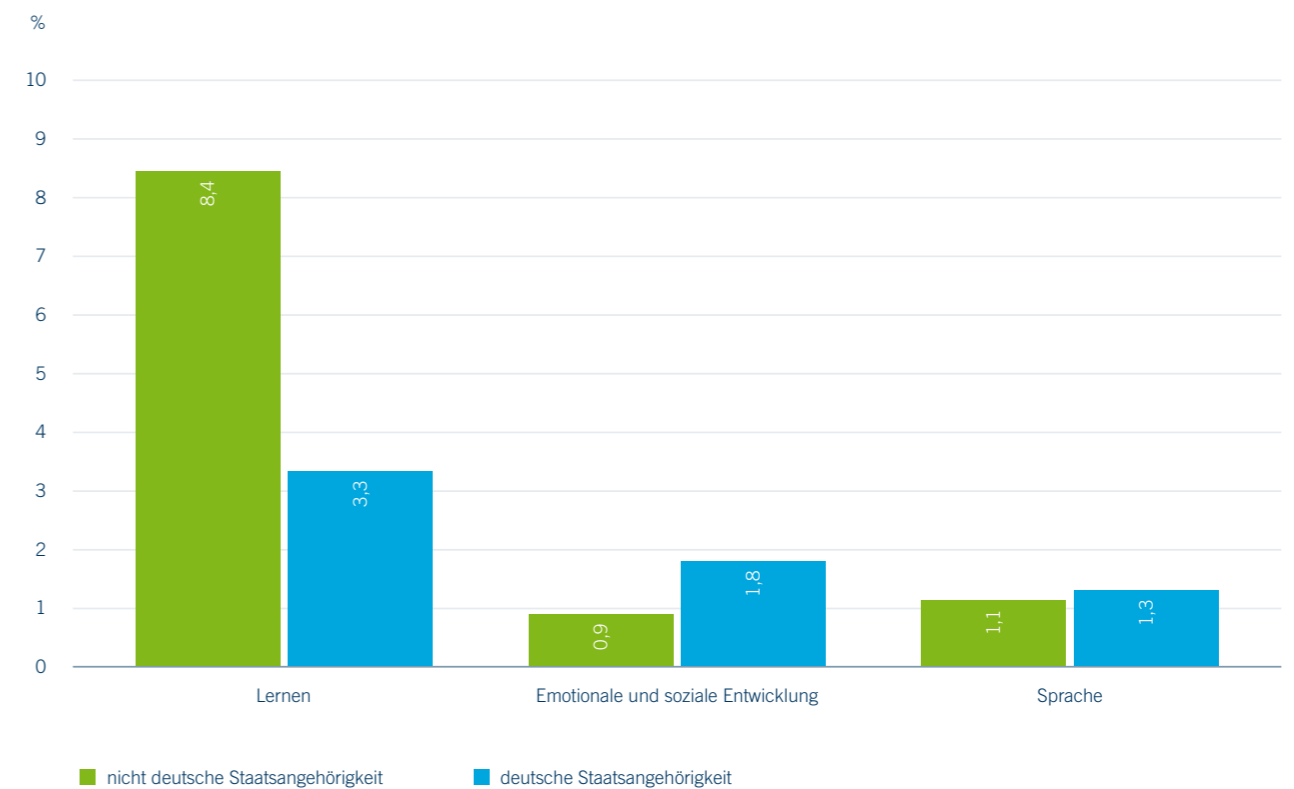
Förderbedarf bei unterschiedlicher Staatsangehörigkeit muss differenziert betrachtet werden

Während Schüler*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit in den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache höhere Förderquoten aufweisen, fällt die deutlich höhere Quote beim Förderbereich Lernen bei Kindern und Jugendlichen mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit auf (Abbildung 3.30).

In der Zeitreihe wird deutlich, dass im Förderbereich Lernen der Anstieg der Förderquoten bei nicht deutschen Schüler*innen nach den Jahren der hohen Zuwanderung 2015/16 einsetzt

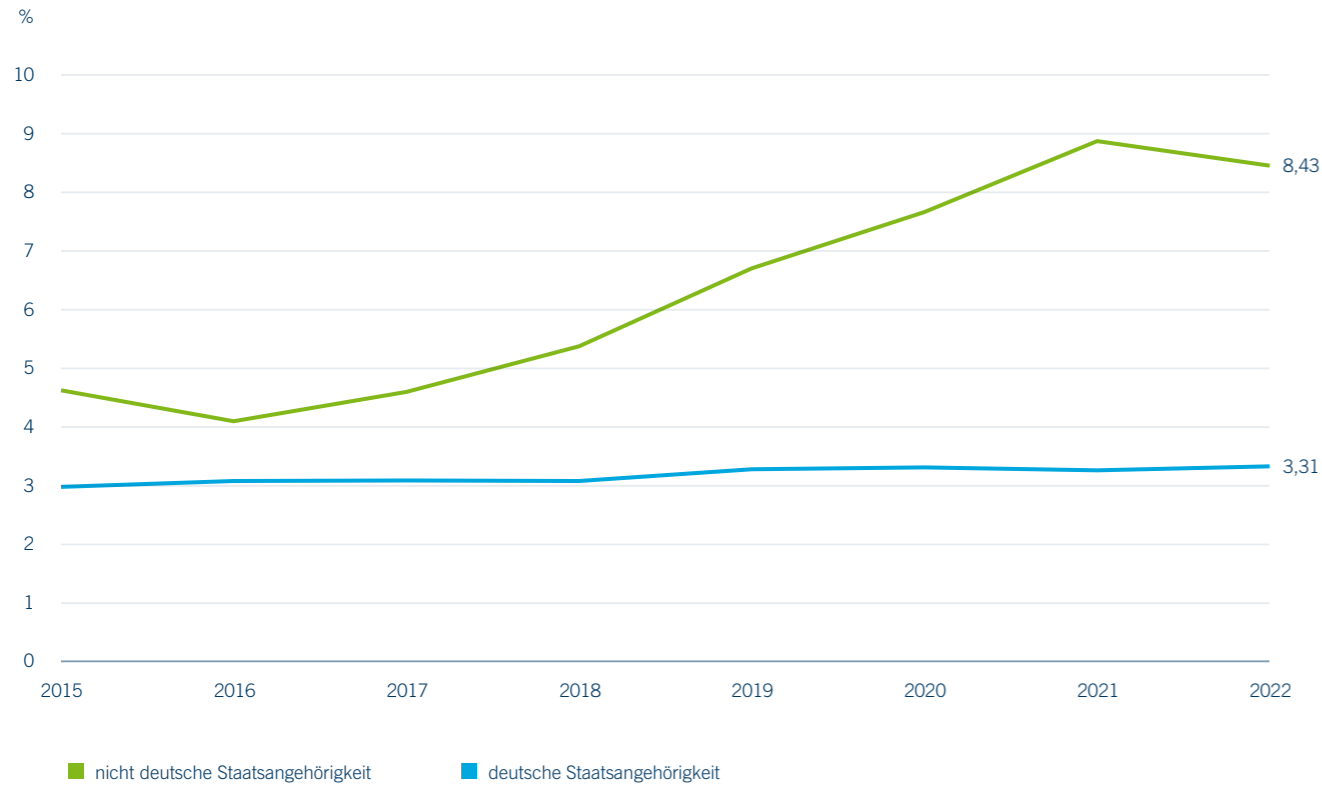
(Abbildung 3.31). Auf kommunaler Ebene weisen die Förderquoten und deren Entwicklung ausgeprägte Spannweiten auf (Abbildung 3.32). Die dargestellten Entwicklungen werfen die Frage auf, ob im System der allgemeinen Schulen ausreichend Ressourcen und vergleichbare pädagogische Konzepte für eine Integrationspädagogik zur Verfügung stehen oder ob es zu einer Fehlsteuerung hin zur Sonder- und Behindertenpädagogik kommt.

Abbildung 3.30: Lern- und Entwicklungsstörungen – Förderquoten nach Staatsangehörigkeit in der Metropole Ruhr 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

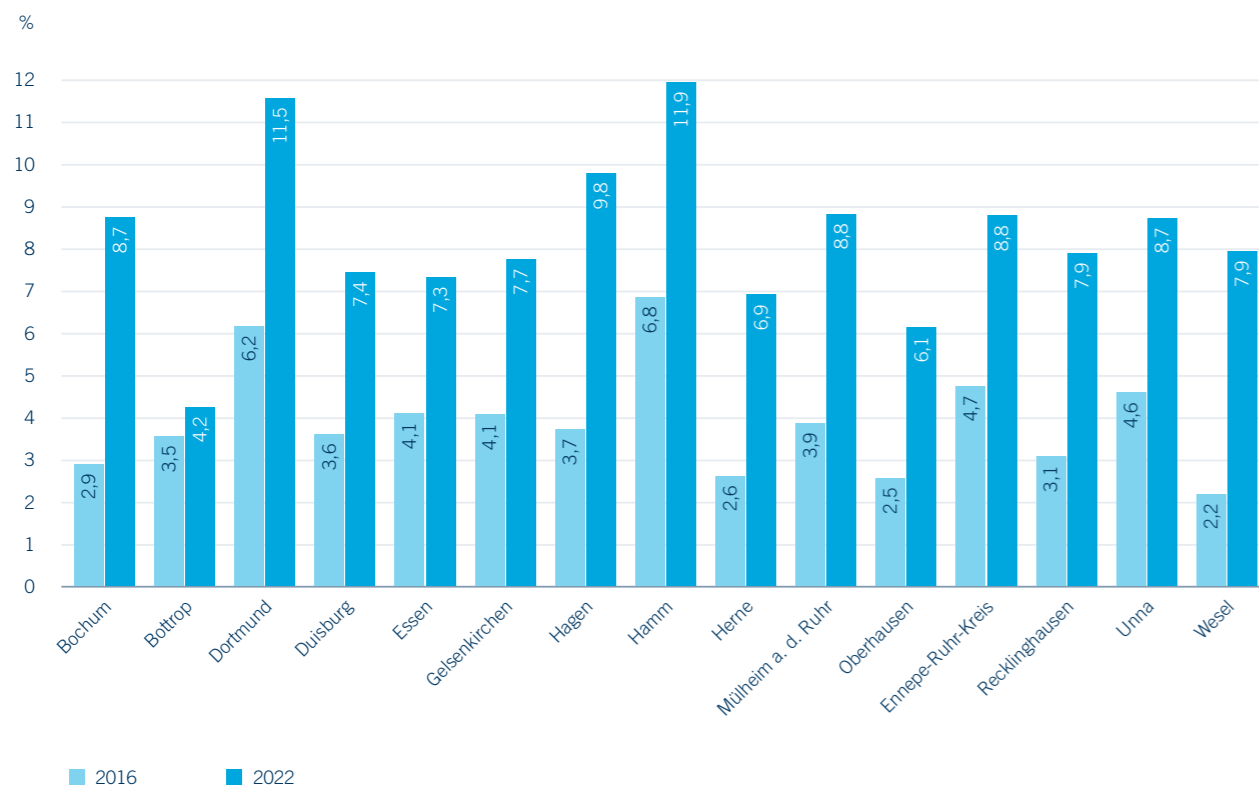
Abbildung 3.31: Förderquote Lernen nach Staatsangehörigkeit in der Metropole Ruhr 2015 bis 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

sztz4

Abbildung 3.32: Förderquote Lernen bei nicht deutschen Schüler*innen 2016 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

912mj

Hohe Schulformtreue beim Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe I

Der Wechsel von einer allgemeinen Schule an eine Förderschule ist in allen Phasen der schulischen Bildungsbiografie zu beobachten, findet jedoch zumeist in der Primarstufe sowie beim Übergang in die Sekundarstufe statt. In der Regel sind die Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zwischen dem dritten und fünften Schulbesuchsjahr abgeschlossen, womit die Wahl der Schulform einhergeht.

Beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I zeigt sich eine hohe Schulformtreue: 82 % der Kinder, die eine inklusive Grundschule besucht haben, wechseln auf eine allgemeine weiterführende Schule (Tabelle 3.3). Von den Kindern, die in der

Primarstufe eine Förderschule besucht haben, verbleiben bei bestehendem Förderbedarf Lernen 88 % in der Förderschule. Bei dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung liegt dieser Anteil bei 75 %. Diese Schüler*innen werden, sofern sie nicht Lernen als zweiten Förderbedarf haben, in den allgemeinen Schulen lernzielgleich unterrichtet, sodass sie einen allgemeinen Schulabschluss erwerben können. Der Förderschwerpunkt Sprache ist in der Primarstufe auf eine lernzielgleiche Beschulung und auf den Übergang in das allgemeine Schulsystem ausgerichtet. Kinder mit dem alleinigen Förderbedarf Sprache wechseln am Ende der Primarstufe in der Regel auf eine allgemeine Schule.

Tabelle 3.3: Schulformwechsel in der Metropole Ruhr 2022

Innerhalb der Primarstufe		
	Von der Förderschule an eine allgemeine Schule	Von einer allgemeinen Schule an eine Förderschule
	68	685
Übergang in die Sekundarstufe I		
	Primarstufe: Förderschule	Primarstufe: allgemeine Schule
Sek. I: Förderschule	858	417
Sek. I: allgemeine Schule	312, davon 159 mit dem Förderschwerpunkt Sprache	1.862
Innerhalb der Sekundarstufe I		
	Von der Förderschule an eine allgemeine Schule	Von einer allgemeinen Schule an eine Förderschule
	44	538

Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

umfia

Inklusive Beschulung verbessert nicht die Entwicklungschancen von Jugendlichen mit Förderschwerpunkt Lernen

Die Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung sind mit einer lernziendifferenten Beschulung verbunden (Bildungsgang Lernen bzw. Bildungsgang Geistige Entwicklung). Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird eingeleitet, wenn die Beeinträchtigungen so ausgeprägt sind, dass die Mindeststandards und Lernziele der Grundschule oder der Erste Schulabschluss voraussichtlich nicht erreicht werden können (§ 4 Abs. 1 Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung AO-SF vom 29.04.2005; Kultusministerkonferenz, 2021). Werden die Förderschwerpunkte Lernen oder geistige Entwicklung ausgewiesen, bedeutet dies,

- dass die Kinder seit 2015/16 keine Grundschulempfehlung mehr erhalten;
- dass in den allgemeinen Schulen die Leistungen der Schüler*innen nicht in das Ranking der Lernstandserhebungen eingehen;
- dass Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowohl an der Förderschule als auch an der inklusiven allgemeinen Schule den Ersten Schulabschluss erwerben können, wenn sie die entsprechenden Leistungsnachweise erbracht haben.

Die Förderquoten Lernen, die Grundschulempfehlungen und der Erwerb des Ersten Schulabschlusses können miteinander in Beziehung gesetzt werden: Der Anstieg der Förderquoten in den Jahrgängen 4 und 5 ist bei den Grundschulempfehlungen erwartungsgemäß mit einem Anstieg der Quote „Keine Empfehlung“ verbunden (Tabelle 3.4). Dies ging jedoch ausschließlich zulasten der Empfehlungen für das Leistungsniveau Hauptschule. Der Anteil der Empfehlungen für das Leistungsniveau Realschule oder Gymnasium ist dagegen angestiegen.

Parallel zum Anstieg der Förderquote Lernen steigt der Anteil der Jugendlichen, die trotz einer festgestellten Lernbehinderung den Ersten Schulabschluss erreichen.

Die Differenzierung nach Schulformen lässt für die Metropole Ruhr nicht erkennen, dass die inklusive Beschulung dazu führt, dass Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen an allgemeinen Schulen grundsätzlich bessere Entwicklungschancen haben. In beiden Schulformen wird der Erste Schulabschluss häufiger erworben, als dies noch 2015 der Fall war (Abbildung 3.33). Wohl liegt der Anteil an allgemeinen Schulen derzeit höher als der an Förderschulen; jedoch verlassen an den allgemeinen Schulen deutlich mehr förderbedürftige Jugendliche die Schule ohne Abschluss.

Der zunehmende Erwerb des Ersten Schulabschlusses wäre positiv zu bewerten, sofern sich Belege dafür finden ließen, dass die verbesserte Qualität der sonderpädagogischen Förderung dazu geführt hat, dass mehr Jugendliche mit einer zuvor festgestellten ausgeprägten intellektuellen Leistungsminderung zum Erwerb eines allgemeinen Schulabschlusses geführt werden konnten. Das Datenmaterial kann jedoch auch dahingehend interpretiert werden, dass Grundschulkinder im unteren Leistungsniveau, die noch vor wenigen Jahren die Grundschule mit einer Hauptschulempfehlung verlassen hätten, nun als „lernbehinderte Kinder“ mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingestuft werden. Dies würde einer Verlagerung der Förderung leistungsschwacher Schüler*innen aus der allgemeinen Schulpädagogik in die Sonderpädagogik bedeuten.

Tabelle 3.4: Förderquote, Grundschulempfehlung und erreichter Schulabschluss in der Metropole Ruhr 2015 und 2022

	Juni 2015	Juni 2022
Förderquote Lernen	3,13 %	4,39 %
Förderquote Geistige Entwicklung	1,07 %	1,34 %
Grundschulempfehlungen		
Keine Empfehlung (lernziendifferent)	1,8 %	3,8 %
Hauptschule	17,7 %	14,3 %
Realschule oder Gymnasium	73,1 %	74,1 %
Quote Erster Schulabschluss		
der Jugendlichen im Bildungsgang Lernen	17,0 %	29,8 %

Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Sonderpädagogik sowie Integrations- und Begabtenpädagogik müssen integrale Bestandteile der allgemeinen Schulen sein

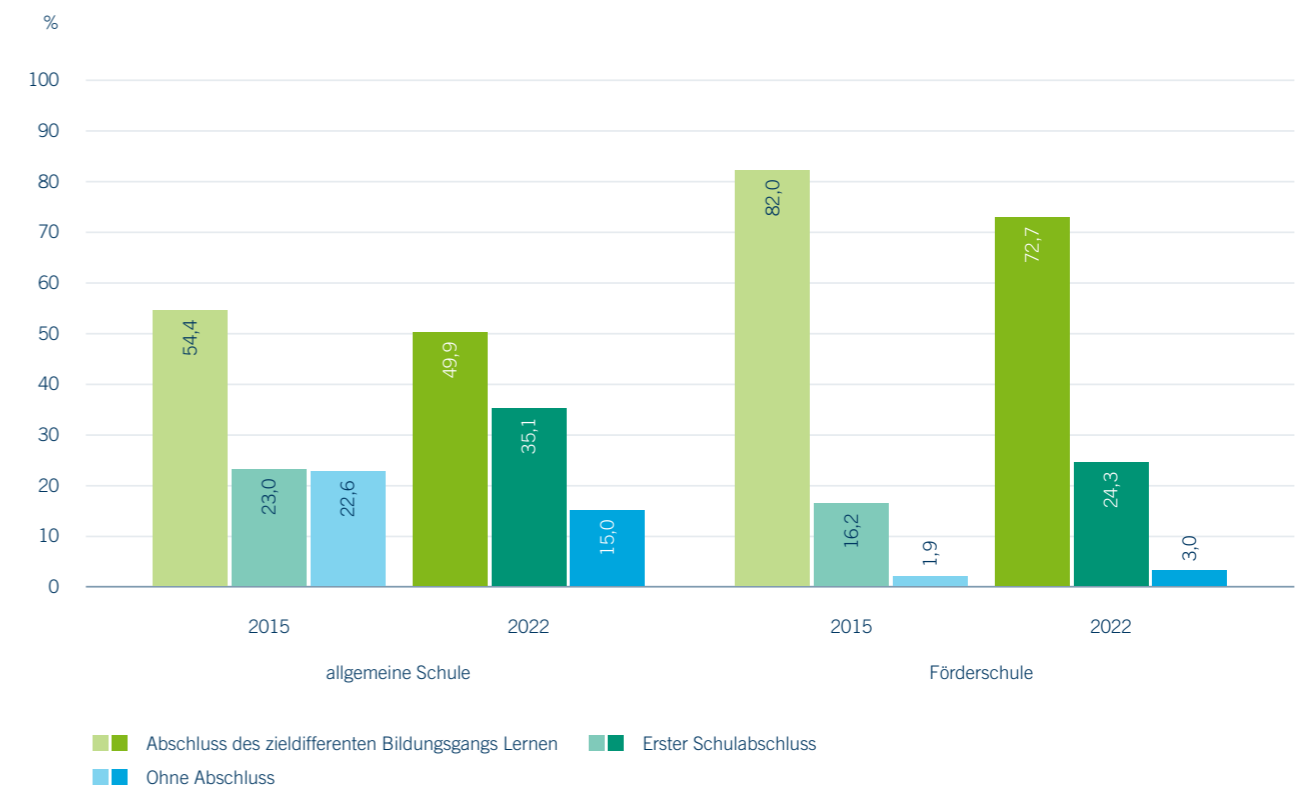
Im Kontext der Lern- und Entwicklungsstörungen orientieren sich die Verfahren zur Eröffnung und Bewilligung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht nur an individuelle Kompetenzen und Förderbedürftigkeiten der Schüler*innen. Vielmehr haben schulsystemimmanente sowie kommunale schulpolitische Entscheidungen einen großen Einfluss auf die Bildungsbiografien der Kinder und Jugendlichen.

Diese systemischen Bedingungsfaktoren werden in dem gemeinsamen Gutachten zum wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung deutlich herausgearbeitet (MSB NRW, 2024a) und bilden sich ebenso über die vorliegende Analyse der Schulstatistik ab. „Angesichts der komplexen systemischen Verwobenheit der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren mit den Strukturen des nordrhein-westfälischen Schul- und Bildungssystems ist darauf hinzuweisen, dass die vorliegenden Ergebnisse und Empfehlungen nicht losgelöst voneinander, sondern in Wechselbeziehung zueinander stehen. Die von uns vorgenommenen

Analyseschritte legen systemische Problemlagen bezüglich des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens offen, die nicht von den Akteurinnen und Akteuren auf der Stufe der Einzelschule zu lösen sind, sondern auf bildungspolitischer Ebene bearbeitet werden müssen“ (MSB NRW, 2024a, S. 31).

Die gewonnenen Erkenntnisse legen nicht nur eine Weiterentwicklung der Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nahe, sondern auch eine Weiterentwicklung der schulpädagogischen Systeme. Die Bereitstellung notwendiger Ressourcen für die individuelle Förderung muss von der individualisierten Statuszuschreibung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ abgekoppelt werden. Stattdessen muss die Sonderpädagogik ebenso wie eine Integrations- oder Begabtenpädagogik integraler Bestandteil der allgemeinen Schulen sein. Förderschulen sollten als Lern- und Entwicklungsraum mit einem spezialisierten sonder- und heilpädagogischen Angebot primär Kindern und Jugendlichen mit komplexen Einschränkungen oder Behinderungen vorbehalten sein.

Abbildung 3.33: Förderbedarf Lernen – erworbene Bildungsabschlüsse in der Metropole Ruhr 2015 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

3.4 Ganztags schulische Angebote und OGS-Kosten

In diesem Kapitel wird die leicht gestiegene Teilnahme an der OGS beschrieben und die kommunal differierenden Kosten dieses freiwilligen Angebots vorgestellt.

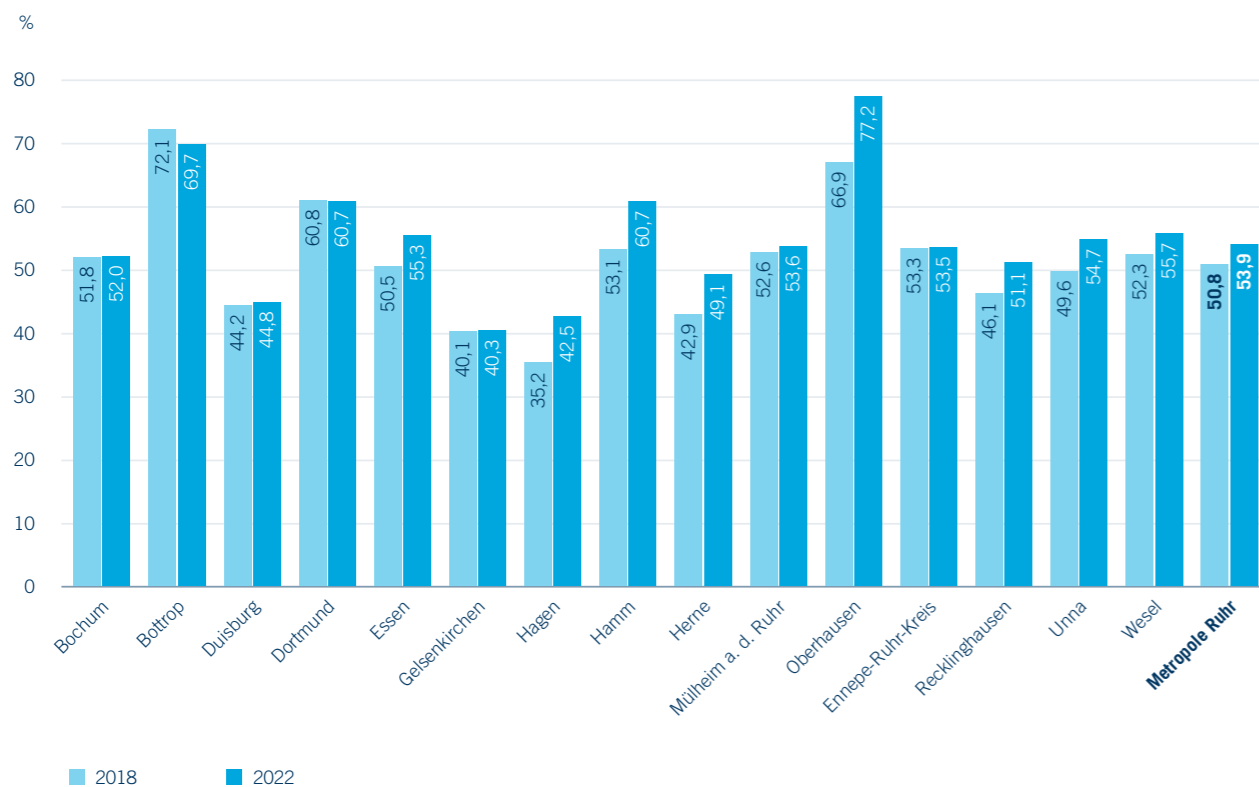
Offene Ganztagsangebote im Grundschulbereich stellen wichtige Optionen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf dar und unterstützen die psychosoziale Entwicklung der Schüler*innen (Steiner 2019). Forschungsbefunde aus NRW zeigen, dass Kinder, deren Eltern beide berufstätig sind, sowie Kinder, von denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss hat, häufiger ganztags schulische Angebote in Anspruch nehmen als Kinder, auf die diese Merkmale nicht zutreffen. Hingegen spielen die Merkmale Migrations- und sozioökonomischer Hintergrund bei der Angebotsnutzung keine Rolle (Altermann et al., 2018). Die freiwillige Inanspruchnahme ganztags schulischer Angebote bindet für die Dauer eines Schuljahres und verpflichtet in der Regel zur regelmäßigen täglichen Teilnahme an diesen Angeboten. In nicht gebundenen Ganztagsgrundschulen ist die Teilnahme am offenen Ganztage freiwillig und zumeist mit Kosten verbunden, die Familien tragen müssen. Offene Ganztagsangebote im Grundschulbereich werden von verschiedenen Trägern angeboten.

Vor dem Hintergrund des 2026/27 in Kraft tretenden Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung von Kindern im Grundschulalter bauen die Kommunen und Kreise der Metropole Ruhr ihre

Angebote aus, wie Abbildung 3.34 zeigt. 2022 liegt der Anteil der Grundschul Kinder, die offene Ganztagsangebote (unabhängig vom Umfang) nutzen, bei 53,9 %. Dabei sollte neben dem qualitativen Ausbau in eine hohe Angebotsqualität investiert werden, da von dieser u. a. die Verbesserung der individuellen Lernvoraussetzungen sowie die Steigerung der Schulfreude abhängt (Steiner 2019). Das Land NRW hat im Frühjahr 2024 fachliche Leitlinien für die offene Ganztagschule festgelegt, die keine Qualitätsstandards im engeren Sinne formulieren, sodass die Qualität der Ganztagschule weiterhin von den freiwilligen Leistungen der einzelnen Kommunen abhängen wird, wobei vielen Kommunen im Ruhrgebiet kein Spielraum zur Verfügung steht.

Die kommunalen Differenzen bei der Nutzung ganztägiger Förderung in der Grundschule sind immens: Sie reichen von einem Anteil von 40,3 % in Gelsenkirchen bis hin zu 77,2 % in Oberhausen. Gemessen an der Angebotsnutzung 2022 müssen die Kommunen der Metropole Ruhr bis 2026 noch große Anstrengungen unternehmen, um die zumeist angestrebte Zielmarke von 80 % zu erreichen.

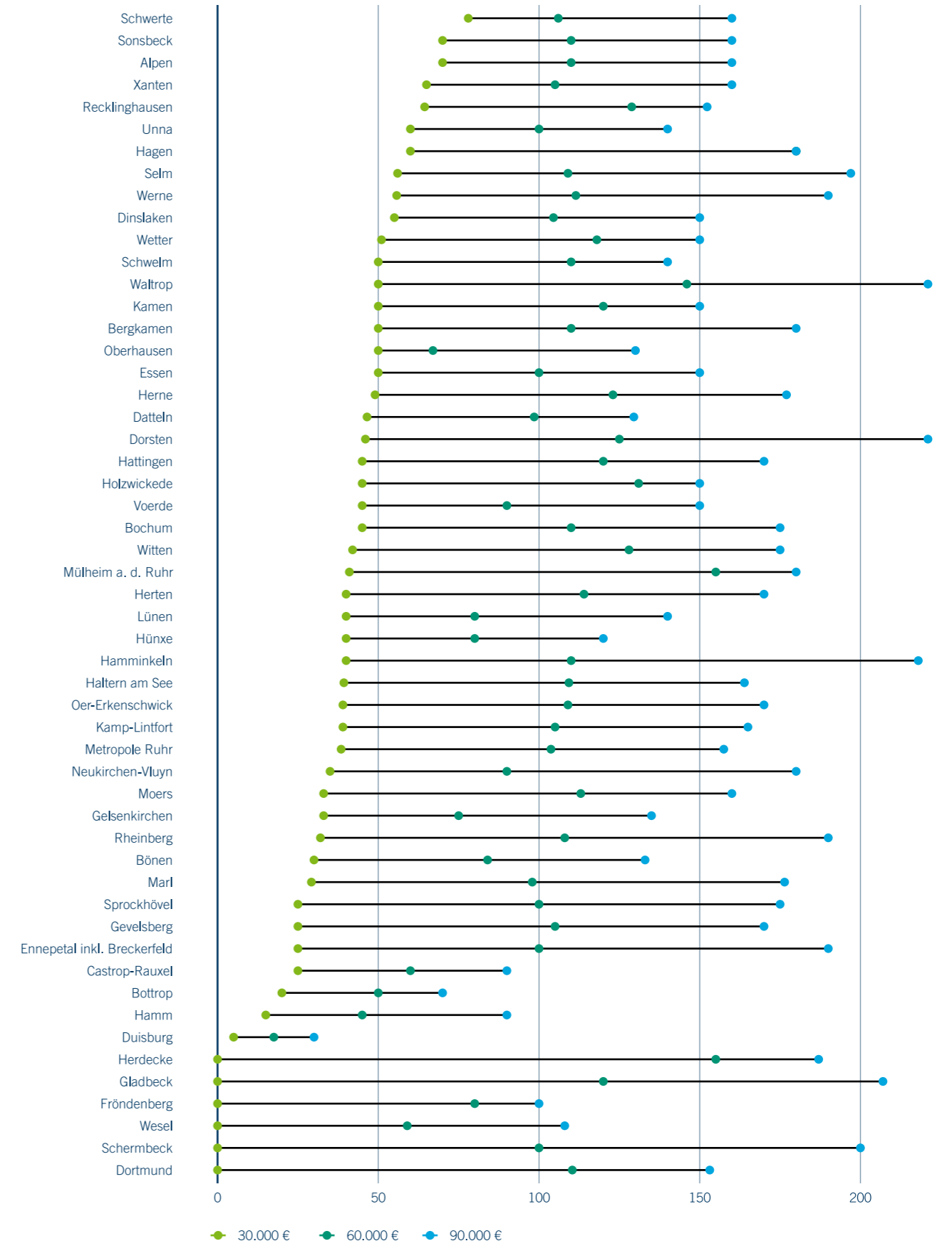
Abbildung 3.34: Teilnahme an ganztags schulischen Angeboten* in der Grundschule 2018 und 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensatz.

*Inklusive sonstiges Betreuungsangebot. Dazu zählen Maßnahmen wie z. B. „Schule von acht bis eins“ und „Übermittagsbetreuung“ (IT.NRW).

Abbildung 3.35: Kommunale Ganztagskosten, differenziert nach den Einkommensgruppen 30.000 €, 60.000 € und 90.000 €



Quelle: Elternbeitragsatzungen der Kommunen, Recherche am 30.8.2024.

Die mit dem Besuch verbundenen Nutzungskosten sind (siehe die vergleichbare Diskussion im Kapitel Frühe Bildung zu den Kita-beiträgen) insbesondere für Familien mit niedrigem Einkommen herausfordernd und belasten das familiäre Budget überproportional. Deshalb ist die Höhe der Entgelte von familienpolitischer Relevanz. Die Abbildung 3.35 beruht auf Beitragskostenberechnungen für eine Familie mit einem Kind in den jeweils genannten Einkommensgruppen (bis 30.000 €, bis 60.000 €, bis 90.000 € Familieneinkommen).

Abbildung 3.35 zeigt die diesbezüglichen Unterschiede auf der Ebene der einzelnen Gemeinden innerhalb der Metropole Ruhr, gestaffelt nach den Kosten für die Einkommensgruppe von Eltern bis maximal 30.000 € im Jahr. Während sechs Kommunen von

diesen Familien keine Gebühren erheben, reichen die notwendigen Aufwendungen in den teuersten Kommunen bis zu 78 € pro Monat. Im Mittel werden in der Metropole Ruhr 39,33 € fällig. In der mittleren Einkommensgruppe werden im Schnitt 103,39 € fällig, in der obersten Einkommensgruppe ab 90.000 € sind es etwa 157,02 €. Die kommunalen Profile differieren insbesondere bei den beiden oberen Einkommensgruppen. Deutlich über dem Durchschnitt werden Eltern in Hagen, Herdecke, Waltrop und Mülheim an der Ruhr belastet, unterdurchschnittlich hingegen in Oberhausen, Castrop-Rauxel, Wesel, Bottrop, Hamm und Duisburg. Die Kosten für die obere Einkommensgruppe fallen in Bottrop und Duisburg besonders niedrig aus.

3.5 Kognitive Kompetenzen³

Bildungsmonitoring möchte Aussagen über die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems machen. Dafür nimmt es nicht nur Infrastruktur und Teilhabe in den Blick, sondern auch die Wirkung von Bildungsprozessen. Im nachfolgenden Abschnitt werden die sog. VERA-Daten erstmals regional vorgestellt. Im Gegensatz zu Daten über die Vergabe von Schulabschlüssen (siehe Kapitel 3.6), welche (erfolgreiche) Zertifizierungen beschreiben, geben die VERA-Daten Auskunft über den fachlichen Kompetenzerwerb in Klasse 3, d. h. ein Jahr vor dem Übergang zur weiterführenden Schule, sowie in Klasse 8, d. h. zwei Jahre vor Abschluss der Sekundarstufe I. Im Fokus der VERA-Auswertungen für die Metropole Ruhr stehen Daten aus den VERA-Testungen im Schuljahr 2022/23. Präsentiert werden jeweils der Vergleich zwischen den Regionen Metropole Ruhr (MR), Rheinland und Westfalen sowie innerhalb des Ruhrgebietes nach Städten und Kreisen.

Je nachdem, wo die Daten in den Blick genommen werden, ist die Perspektive eine andere: Auf Bundesebene geben die Daten Auskunft über das Erreichen bzw. Verfehlen von Mindeststandards (-> Leistungsfähigkeit, Systemmonitoring; IQB-Bildungstrend); auf Landes-, Schul- und Klassenebene dienen sie als Grundlage für Schulsystem-, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse. Die NRW-Auswertungen der VERA-Erhebungen werden jährlich für die Klassenstufen 3 und 8 durch die QUA-LiS veröffentlicht.⁴ Die Landesergebnisse für VERA 3 werden nach Geschlecht und Standorttypen deskriptiv berichtet. Die Ergebnisse für VERA 8 werden nach eingesetzten Testheftvarianten berichtet, die keine schulformspezifische Betrachtung für nicht gymnasiale Schulformen ermöglichen.

Die erstmals für das regionale Bildungsmonitoring zur Verfügung gestellten VERA-Daten sind von großem Wert, da sie die kontextabhängige Leistungsfähigkeit der Metropole Ruhr sichtbar machen. Wir bedanken uns ausdrücklich beim Ministerium für Schule und Bildung sowie bei der QUA-LiS für die uns zur Verfügung gestellten Daten. Dabei ist es möglich, nicht nur die Kreise und kreisfreien Städte miteinander zu vergleichen, sondern – auf der Grundlage des bundesweiten IQB-Bildungstrends – ebenso das Ruhrgebiet insgesamt zum übrigen NRW und dem Bund in Relation zu setzen.

Dies strukturiert die nachfolgenden Abschnitte: Die Daten für das Ruhrgebiet werden mithilfe der Ergebnisse auf Bundes- und Landesebene eingeordnet, und zwar zuerst für die Primarstufe (Klassenstufe 3; Deutsch und Mathematik) und dann für die Sekundarstufe (Klassenstufe 8 bezogen auf Schulabschlüsse) (Kapitel 3.5.1).

³Die Auswertungen erfolgten unter Mitarbeit von Dr. Till Kaiser (Universität Osnabrück).

⁴<https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/lernstand8/hintergrundinformationen/ergebnisrueckmeldung/berichterstattung/landesweite-berichte/index.html> sowie <https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/vera3/hintergrundinformationen/ergebnisrueckmeldung/berichte/index.html>, www.schulentwicklung.nrw.de (-> Evaluation/Diagnose -> Vergleichsarbeiten 3 -> Informationen für Lehrer*innen).

IQB-Bildungstrend

Primarstufe

Für die Primarstufe wurde im IQB-Bildungstrend 2021 das Erreichen der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für den Primarbereich in den Fächern Deutsch und Mathematik überprüft.

- Im Fach Deutsch erreichen oder übertreffen im Jahr 2021 bundesweit im Bereich Lesen knapp 58 %, im Bereich Zuhören etwa 59 % und im Bereich Orthografie gut 44 % der Viertklässler*innen den Regelstandard. Den Mindeststandard verfehlen in diesen Kompetenzbereichen bundesweit fast 19 %, gut 18 % bzw. rund 30 % der Schüler*innen (NRW: Lesen 22 %, Zuhören 23 % und Orthografie 33 %).
- Im Fach Mathematik (Globalskala) erreichen oder übertreffen den KMK-Regelstandard in Deutschland insgesamt fast 55 % der Schüler*innen, und rund 22 % verfehlen den Mindeststandard (NRW: 28 %).

Sekundarstufe

Für die Sekundarstufe hat der IQB-Bildungstrend 2022 untersucht, inwieweit Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe die bundesweit geltenden Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch in der Sekundarstufe I erreichen (Stanat et al., 2023). Es werden fünf bis sieben Kompetenzstufen unterschieden, wobei folgende Aspekte über alle Domänen identisch sind:

- KS 1: unter dem Mindeststandard
- KS 2: Mindeststandard
- KS 3: Regelstandard
- Bundesweit wird beim Lesen der Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss (MSA) von 32,5 % der Neuntklässler*innen nicht erreicht (NRW: 38,5 %).
- Den MSA-Mindeststandard im Bereich Leseverstehen in Englisch verfehlen bundesweit 24,1 % der Neuntklässler*innen (NRW: 27,7 %).

Was die genannten Zahlen bedeuten, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass die Basiskompetenzen Voraussetzung für das Führen eines selbstbestimmten Lebens und für die aktive ökonomische, politische und kulturelle Partizipation an der Gesellschaft sein sollen. Demnach besteht – je nach Kompetenzbereich – für 25 % bis 30 % der Schüler*innen ein akutes Risiko, den Anschluss an weiteres schulisches Lernen zu verpassen und damit ihre Chancen auf eine selbstständige Gestaltung ihres Lebens und ihrer Teilhabe erheblich zu mindern (vgl. Kuper, 2023). Konkret bedeutet das: Das Ziel eines teilhabegerechten Bildungssystems wird gegenwärtig bundesweit in dramatischem Ausmaß verfehlt.

VERA-Daten

Auf der Landesebene fungieren die Vergleichsarbeiten (VERA 3 bzw. VERA 8) als systematisches Diagnoseinstrument. Sie stellen eine wichtige Grundlage für eine evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung dar. Lehrer*innen erhalten Informationen, über welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten die Schüler*innen einer Klasse im Hinblick auf die fachlichen Anforderungen der nationalen Bildungsstandards am Ende der jeweiligen Bildungsgänge der Sekundarstufe I in den zentralen Fächern Deutsch, Mathematik, den Fremdsprachen und der Lehrpläne verfügen.

Die Bestimmung von Kompetenzstufen erfolgt über wissenschaftlich abgesicherte Testverfahren und Aufgaben, die komplexe Kompetenzen wie Leseverständnis oder Problemlösefähigkeit sichtbar und messbar machen. Aus dem Antwortverhalten der Schüler*innen lassen sich Fähigkeitswerte für die einzelnen Schüler*innen bestimmen. Um das Testergebnis für die Adressaten an den Schulen (u. a. Fachkonferenzen) interpretierbar zu machen, wird unter Berücksichtigung von kognitiven Anforderungen der Aufgaben, der notwendigen Lösungsstrategien und der Vorkenntnisse das Kontinuum der Fähigkeitswerte in fachlich beschreibbare Abschnitte unterteilt, die als Kompetenzstufen bezeichnet werden. Die Anforderungen dieser Stufen können genau beschrieben werden. Schüler*innen, die die Anforderungen einer bestimmten Kompetenzstufe erfüllen, können hinreichend sicher Testaufgaben des entsprechenden Schwierigkeitsbereichs bewältigen. Sie verfügen auch über die Kompetenzen der darunterliegenden Stufen.

Liegen für Schüler*innen keine oder unvollständige Daten vor, ist eine Zuordnung zu den beschriebenen Kompetenzstufen nicht möglich. Dies wird als „kein hinreichender Nachweis für das Erreichen einer Kompetenzstufe“ (k. h. N.) bezeichnet, d. h. in diesem Bereich wurden in der Regel nur vereinzelt Aufgaben gelöst. Die insgesamt geringe Anzahl der gelösten Aufgaben ermöglicht es in diesen Fällen jedoch nicht, den Schüler*innen mit hinreichender Sicherheit einer Kompetenzstufe zuzuordnen.

Primarstufe: Deutsch (Lesekompetenz) – Ergebnisse VERA 3 (Schuljahr 2022/23)

Die Ergebnisse für den Kompetenzbereich Lesen in Abbildung 3.36 zeigen, dass etwa 56 % der Drittklässler*innen in NRW den Regelstandard (KS3) erreichen beziehungsweise übertreffen. Eine regionale Differenzierung verdeutlicht, dass dies im Ruhrgebiet lediglich für 49 % der Schüler*innen zutrifft, während dieser Wert im Rheinland bei 56 % und in Westfalen bei 59 % liegt.

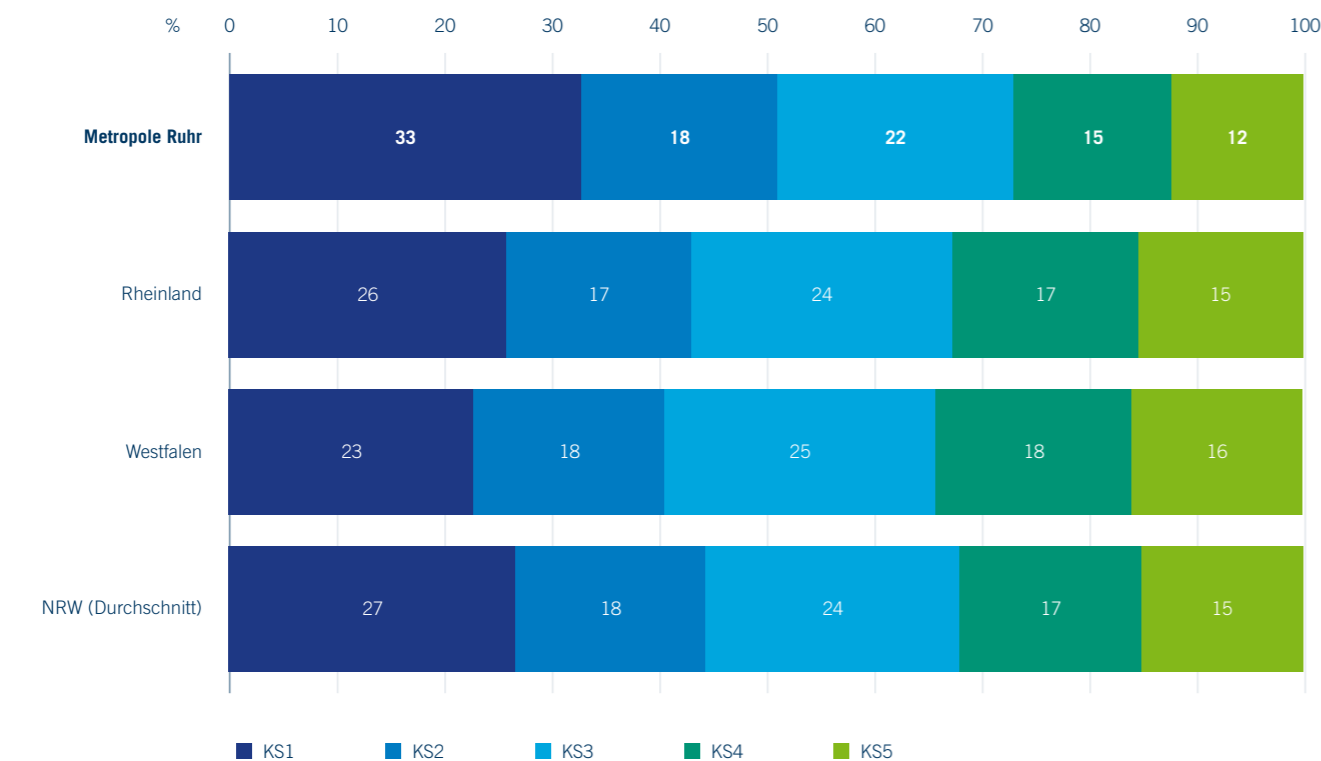
Der Anteil der Drittklässler*innen, die den Mindeststandard im Lesen (KS2) nicht erreichen und damit die Mindestanforderungen für den Primarbereich in diesem Kompetenzbereich nicht erfüllen, liegt in NRW insgesamt bei knapp 27 %. Regional betrachtet ist dieser Wert in der Metropole Ruhr um 6 Prozentpunkte höher (33 %). Innerhalb der Metropole Ruhr (Abbildung 3.37) differiert der Anteil der Grundschüler*innen, die im Lesen den Mindeststandard verfehlen: Während im Kreis Wesel der Anteil mit 24 % am niedrigsten ist, weisen die Großstädte Duisburg (46 %) und Gelsenkirchen (45 %) die höchsten Anteile auf, was eine Differenz von rund 23 Prozentpunkten bedeutet.

Primarstufe: Mathematik – Ergebnisse VERA 3 (Schuljahr 2022/23)

Die Ergebnisse für die mathematische Bildung zeigen, dass etwa 48 % der Drittklässler*innen in NRW den Regelstandard (KS3) im Kompetenzbereich Größen und Messen sowie etwa 50 % im Kompetenzbereich Zahlen und Operationen erreichen oder übertreffen. Im Ruhrgebiet fällt dieser Anteil mit 41 % deutlich niedriger aus, während Rheinland und Westfalen (jeweils ohne MR) etwa im NRW-Durchschnitt liegen.

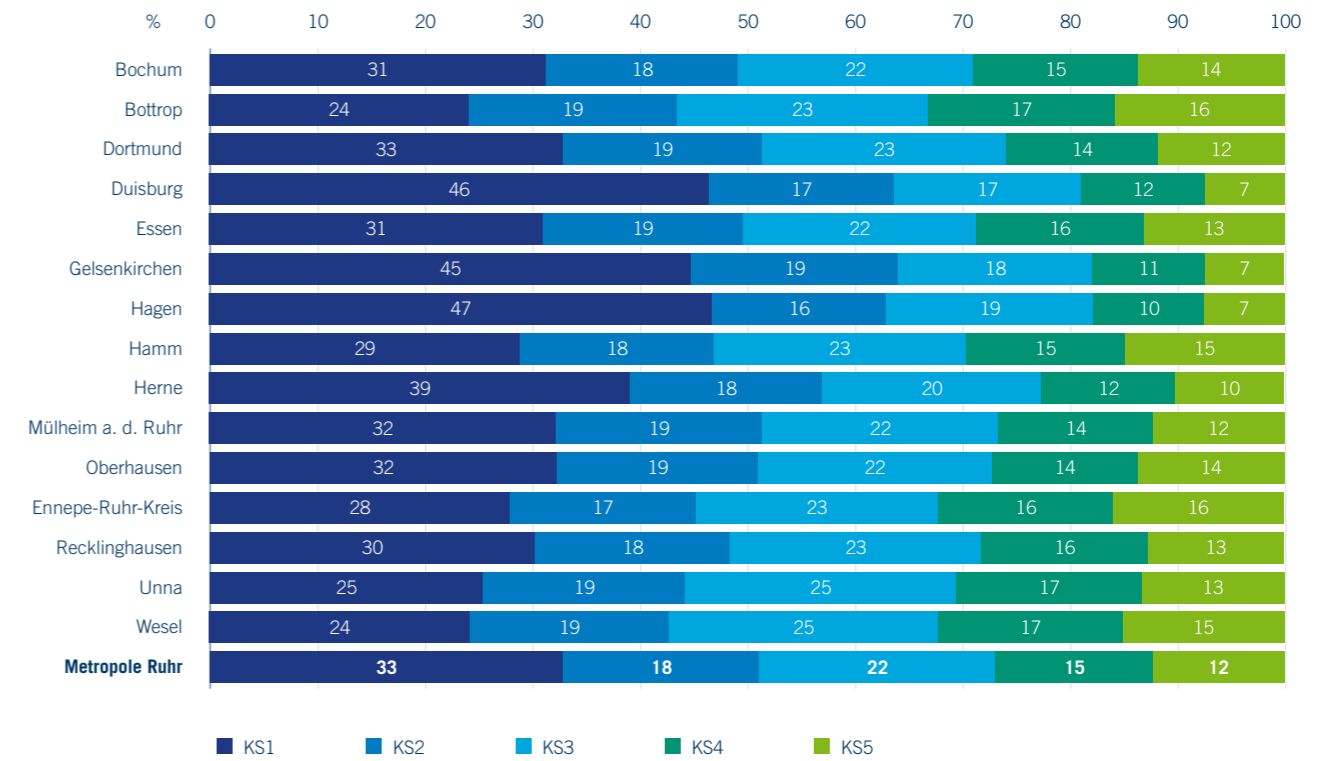
Der Anteil der Drittklässler*innen, die den Mindeststandard in Mathematik (KS1) nicht erreichen und damit die Mindestanforderungen im Primarbereich verfehlen, liegt in NRW bei durchschnittlich 25 % im Kompetenzbereich Größen und Messen (GM) und bei 28 % im Kompetenzbereich Zahlen und Operationen (ZO). Innerhalb der Metropole Ruhr (Abbildung 3.39 und 3.40) sind deutliche Unterschiede festzustellen: Im Kreis Wesel ist dieser Anteil mit 21 % (GM) und 27 % (ZO) am geringsten, während der höchste Anteil in den Großstädten Duisburg (GM: 42 %, ZO: 51 %) und Gelsenkirchen (GM: 43 %, ZO: 49 %) vorliegt, was Differenzen von über 20 Prozentpunkten ergibt.

Abbildung 3.36: Regionaler Vergleich im Lesen in Klassenstufe 3 im Schuljahr 2022/23



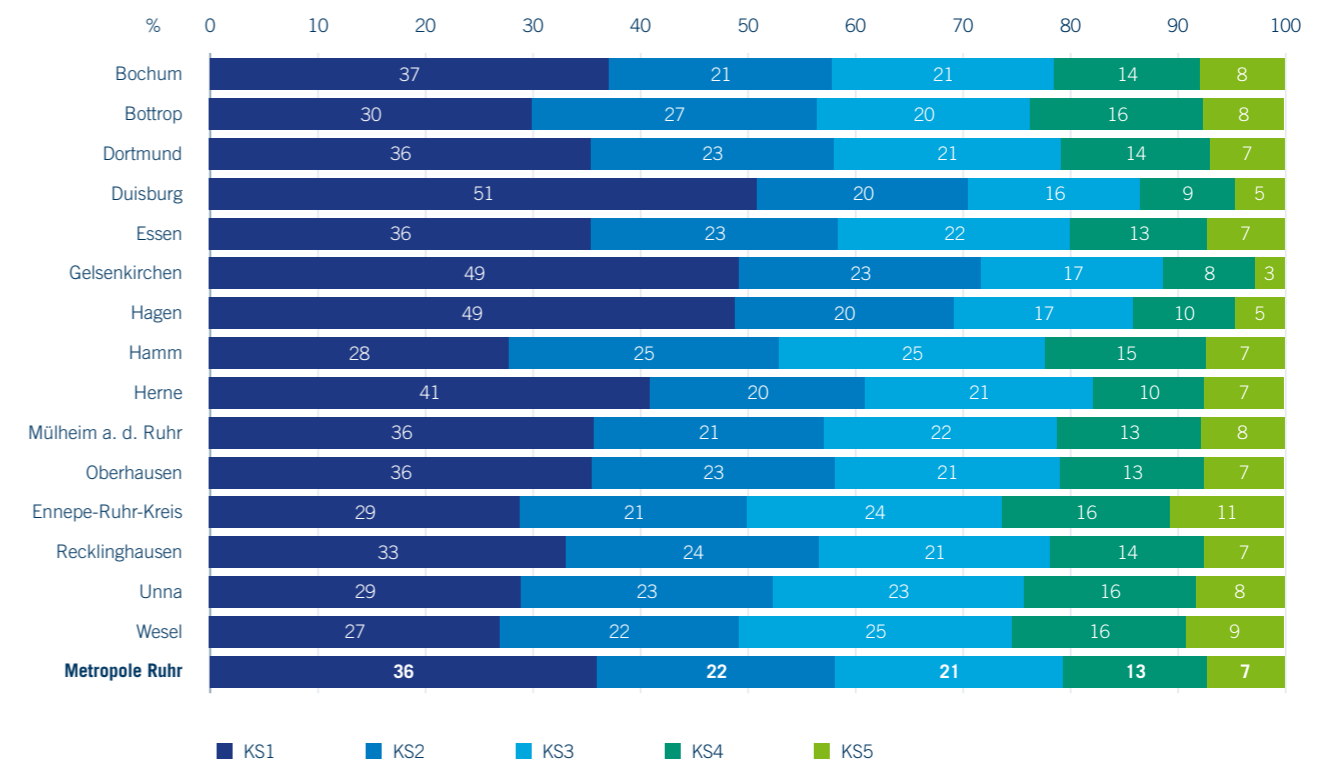
Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen.

Abbildung 3.37: Lesekompetenz differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



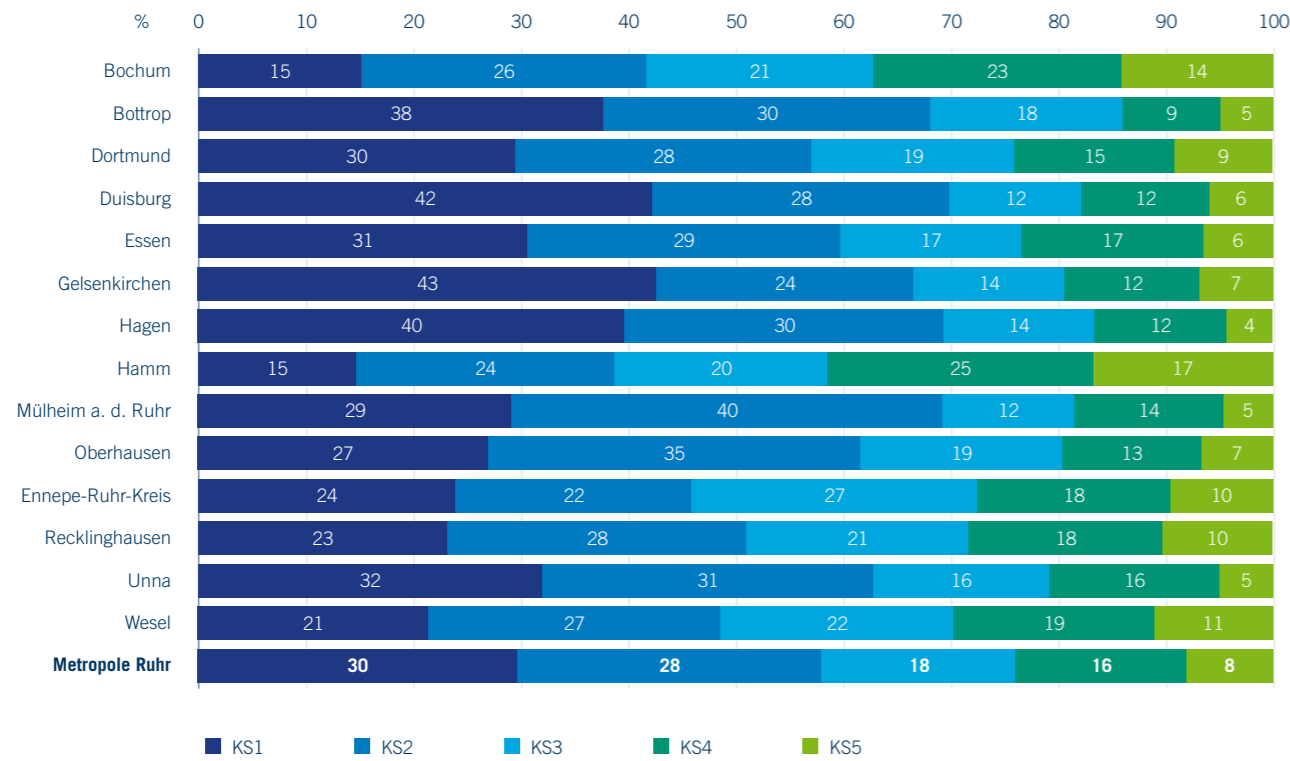
Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen.

Abbildung 3.38: Mathematik differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen.

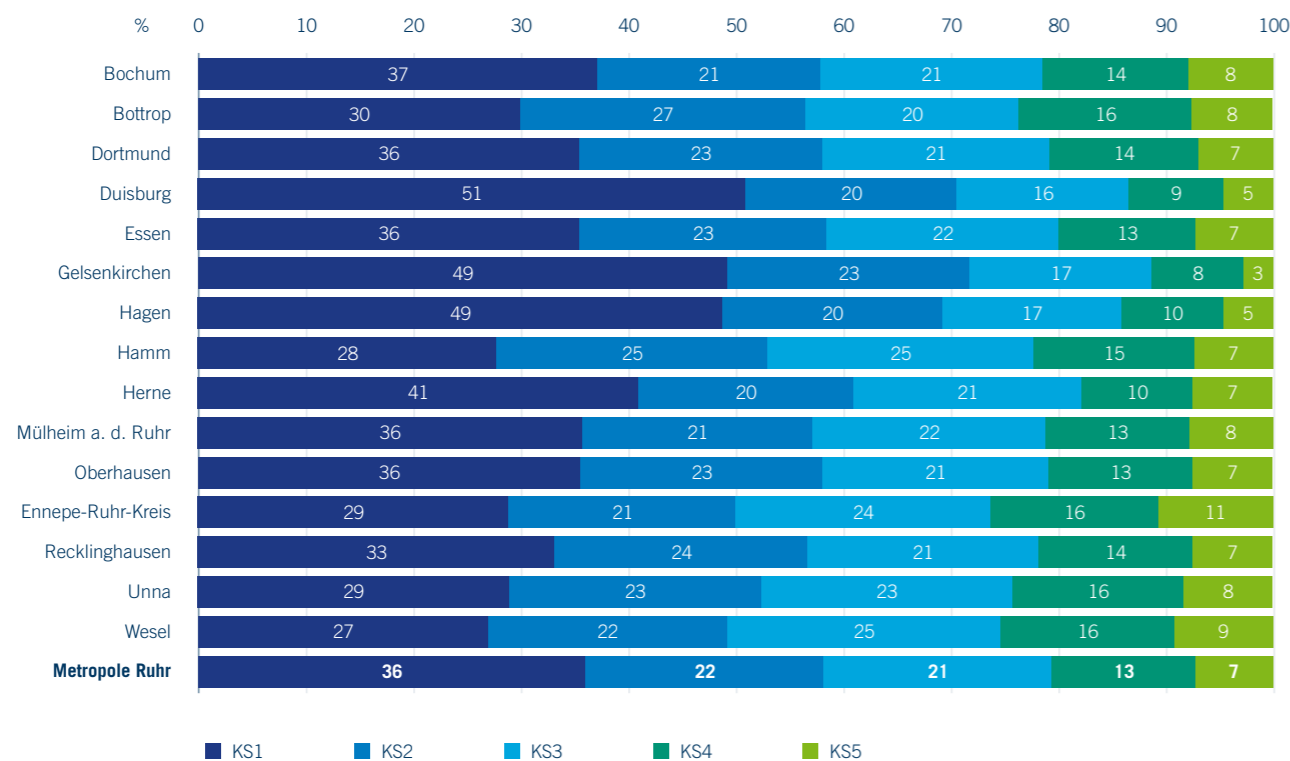
Abbildung 3.39: Mathematik (Testheft Größen und Messen) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen.

y19cv

Abbildung 3.40: Mathematik (Testheft Zahlen und Operationen) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen.

7x7ej

Sekundarstufe I: Ergebnisse VERA 8 (Schuljahr 2022/23) bezogen auf die angestrebten Bildungsabschlüsse

Bei der Messung in der Jahrgangsstufe 8 werden je nach angestrebtem Bildungsabschluss unterschiedliche Testheftvarianten eingesetzt. Folgend werden die Ergebnisse entlang der angestrebten Bildungsabschlüsse vorgestellt (Infokasten), zuerst mit Blick auf den Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch, danach für den Kompetenzbereich Zuhören.

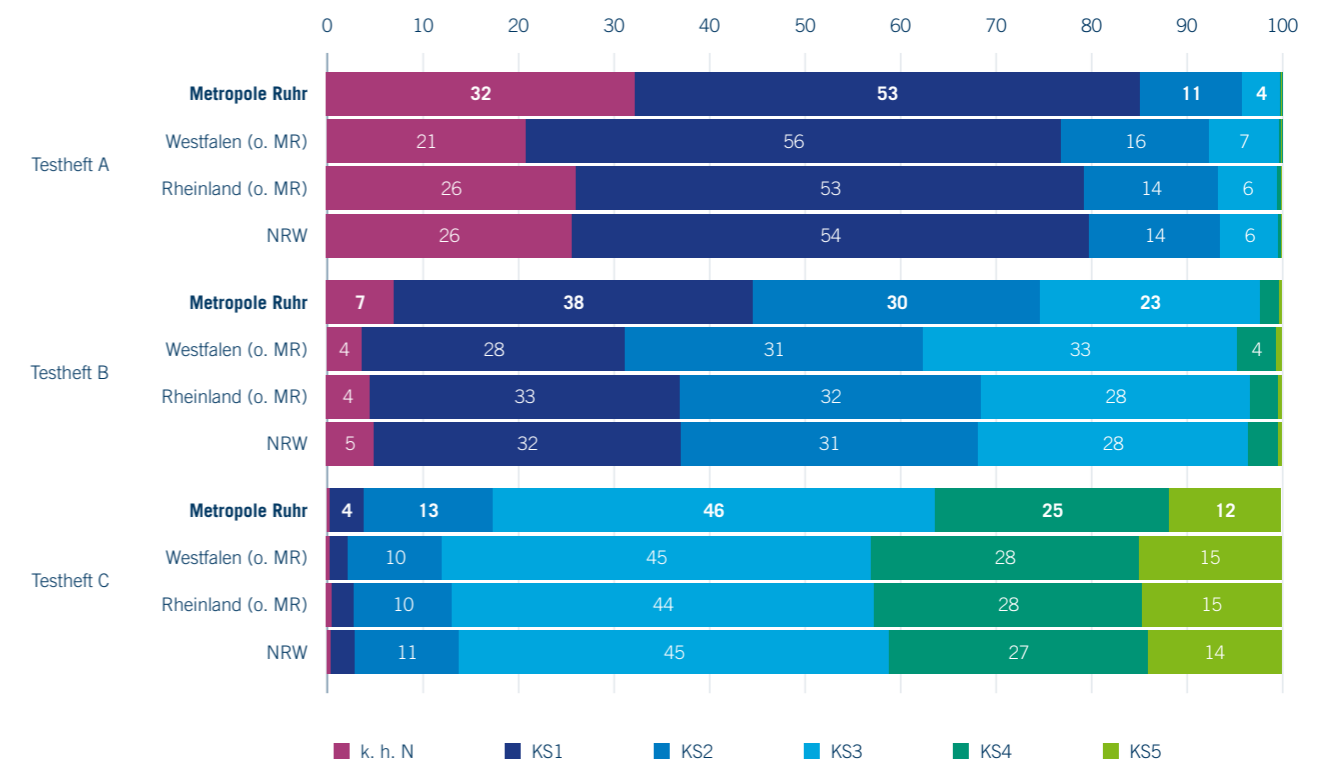
VERA 8

- In den Fächern Deutsch und Mathematik wurden drei unterschiedliche Testheftvarianten verwendet:
- Testheft A (orientiert an den Bildungsstandards der KMK für den Erweiterten Ersten Schulabschluss, EESA); in der offiziellen Darstellung der Landesergebnisse wird zwischen Hauptschulen und G-Kursen an Gesamtschulen unterschieden. Diese Differenzierung wird in den vorliegenden Auswertungen jedoch nicht vorgenommen.
 - Testheft B (orientiert an den Bildungsstandards der KMK für den Mittleren Schulabschluss, MSA)
 - Testheft C (orientiert am gymnasialen Bildungsgang).

In den Fächern Englisch und Französisch wurde mit zwei Testheftvarianten getestet:

- Testheft 1 (orientiert an den Bildungsstandards der KMK für den EESA und MSA)
- Testheft 2 (orientiert am gymnasialen Bildungsgang).

Abbildung 3.41: Sprachkompetenz (Deutsch) differenziert nach Regionen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. N = 1840; Testheft A = EESA, Testheft B = MSA, Testheft C = gymnasialer Bildungsgang; KS = Kompetenzstufen.
k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

k4d7b

Deutsch (Sprache und Sprachgebrauch)

EESA (Erweiterter Erster Schulabschluss)

Besonders alarmierend sind die Ergebnisse für den Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch der Schüler*innen, die den Erweiterter Erster Schulabschluss (EESA) anstreben. Landesweit erreichen 80 % nicht die Mindestanforderungen in diesem Kompetenzbereich (Abbildung 3.41). Im Ruhrgebiet liegt der Wert bei einem Drittel der Kreise und kreisfreien Städte sogar über 90 % (Abbildung 3.42).

MSA (Mittlerer Schulabschluss)

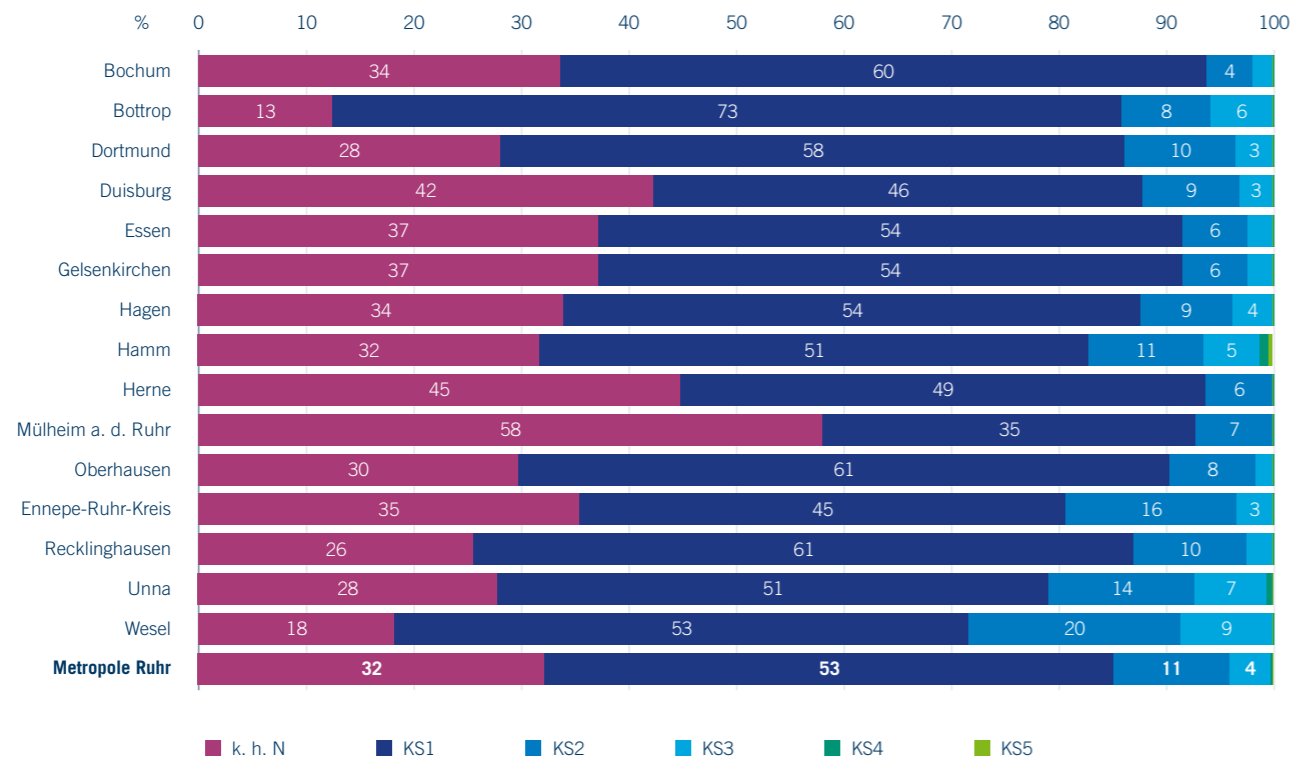
Rund 63 % der Schüler*innen in NRW, die den Mittleren Schulabschluss (MSA) anstreben, erreichen oder übertreffen den Mindeststandard (KS2) (Abbildung 3.41). Hier treten deutliche regionale Unterschiede zutage: Westfalen (o. MR) erreicht mit 68 % den höchsten Wert, gefolgt vom Rheinland (o. MR) mit 63 % und dem Ruhrgebiet mit 55 %. Hier treten deutliche regio-

nale Unterschiede zutage: Westfalen erreicht mit 68 % den höchsten Wert, gefolgt vom Rheinland mit 63 % und dem Ruhrgebiet mit 55 %. Besorgniserregend ist der Anteil der Achtklässler*innen, die den MSA anstreben und die Mindestanforderungen verfehlen. Landesweit liegt dieser Anteil bei knapp 37 %, im Ruhrgebiet jedoch deutlich höher bei 45 % (Abbildung 3.41). Innerhalb der einzelnen Kommunen in der Metropole Ruhr gibt es erhebliche Unterschiede (Abbildung 3.43).

Gymnasiast*innen

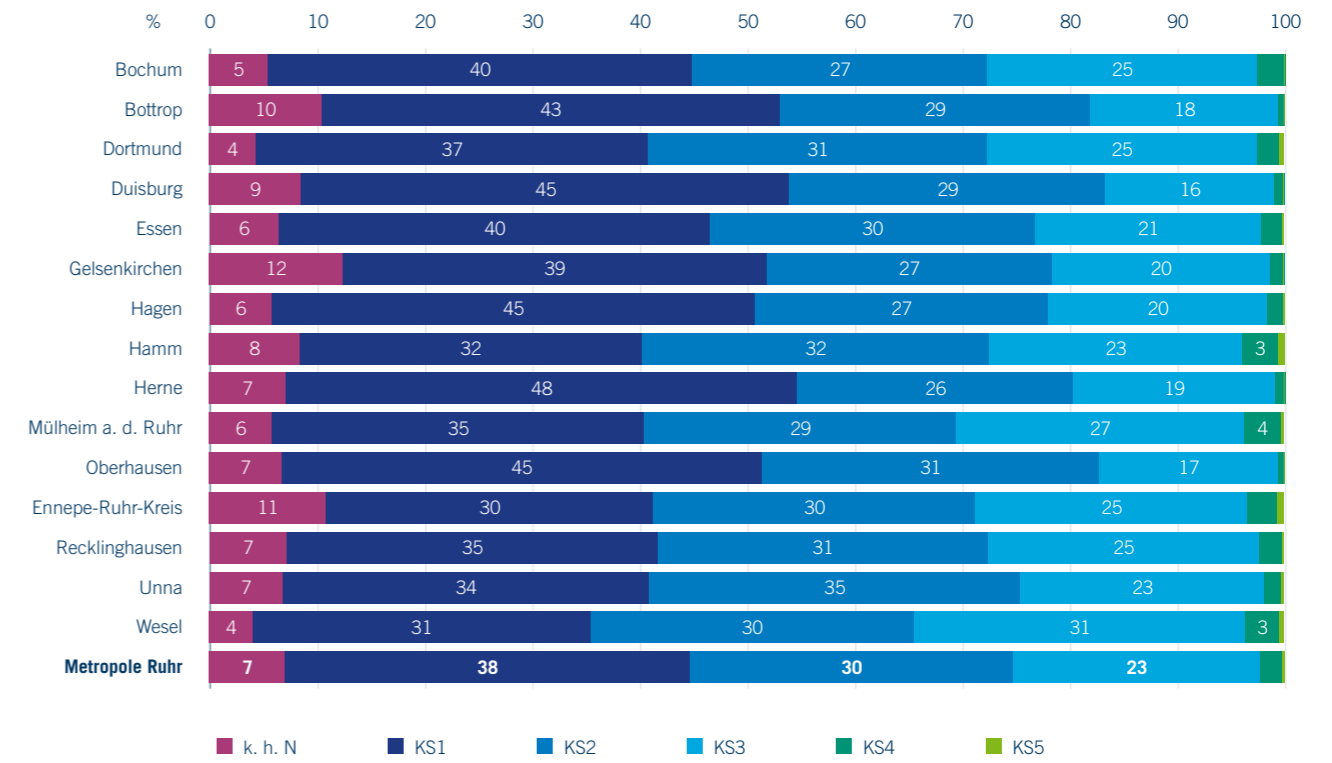
Die Ergebnisse der Gymnasiast*innen zeigen, dass etwa 86 % von ihnen den Regelstandard (KS3) erreichen oder übertreffen. Regional betrachtet liegen die Werte im Rheinland und Westfalen bei 88 %, während sie im Ruhrgebiet mit 83 % etwas niedriger ausfallen (Abbildung 3.44).

Abbildung 3.42: Deutsch Sprachgebrauch (Testheft A, EESA) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



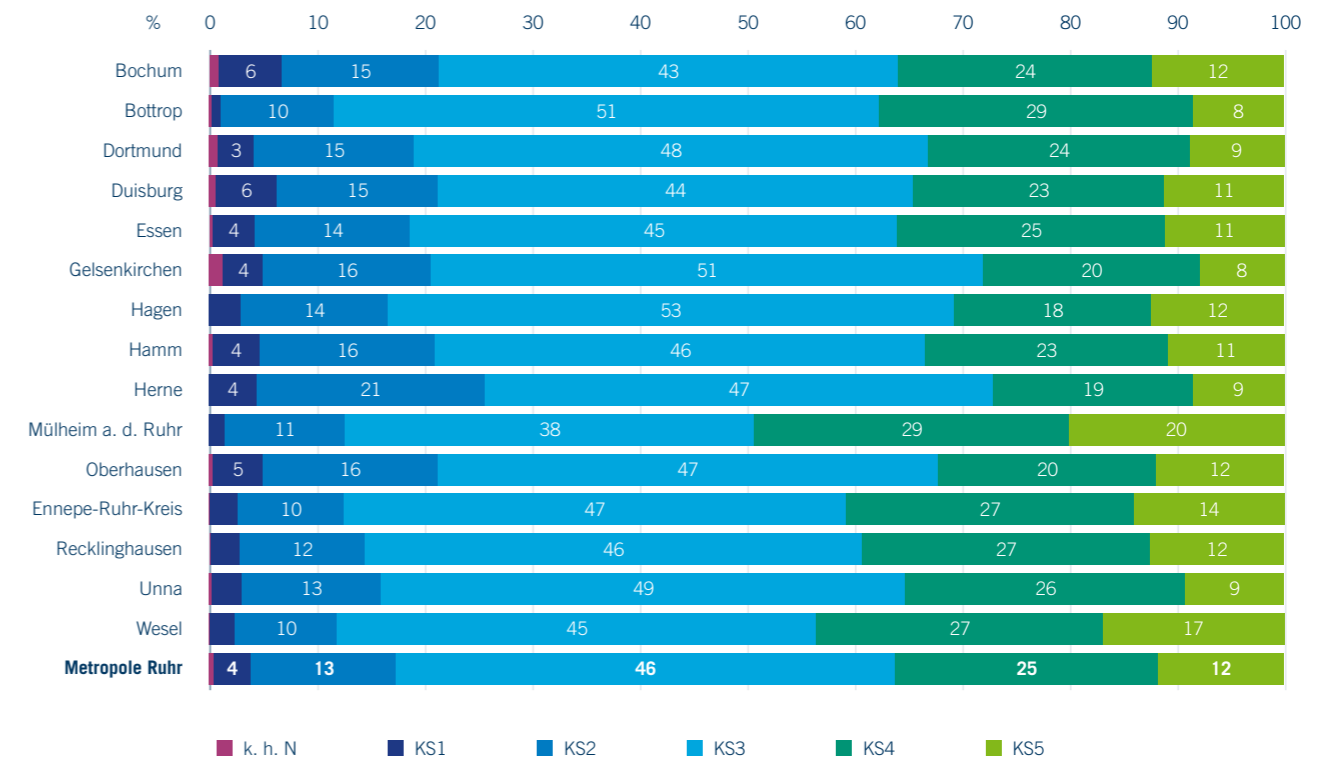
Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen. k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

Abbildung 3.43: Deutsch Sprachgebrauch (Testheft B, MSA) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen. k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

Abbildung 3.44: Deutsch Sprachgebrauch (Testheft C, gymnasialer Bildungsgang) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen. k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

Deutsch (Zuhören) – Ergebnisse VERA 8 bezogen auf angestrebte Schulabschlüsse

EESA (Erweiterter Erster Schulabschluss)

Alarmierend sind die Ergebnisse der Schüler*innen beim Kompetenzbereich Zuhören, die den Erweiterten Ersten Schulabschluss (EESA) anstreben. Landesweit verfehlen 72 % die Mindestanforderungen in diesem Kompetenzbereich (Metropole Ruhr: 78 %). Im Ruhrgebiet überschreitet der Anteil in vielen Kommunen deutlich die 80%-Marke (Abbildung 3.46).

MSA (Mittlerer Schulabschluss)

Von den Schüler*innen, die den Mittleren Schulabschluss (MSA) anstreben, erreichen oder übertreffen nur etwa 64 % den Mindeststandard. Deutliche regionale Unterschiede sind erkennbar: Westfalen liegt mit 70 % an der Spitze, gefolgt vom Rheinland mit 64 % und dem Ruhrgebiet mit 57 %.

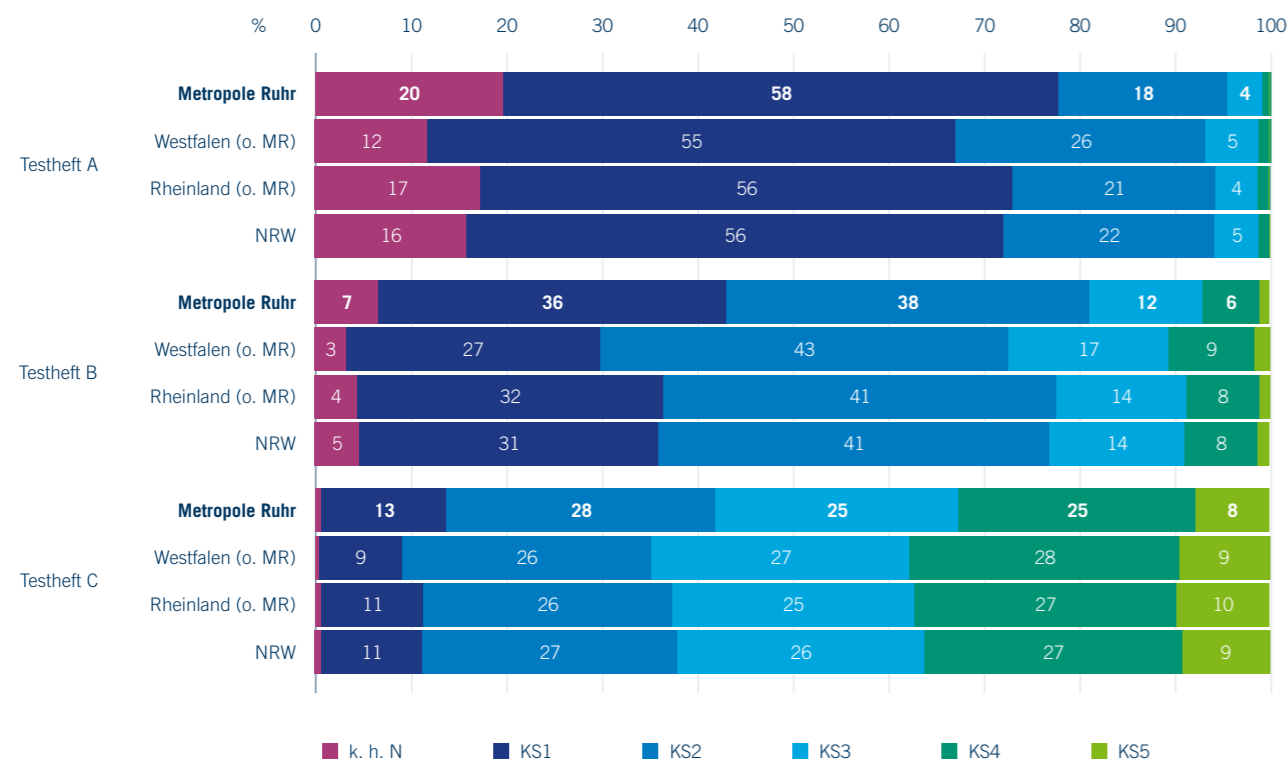
Anteil knapp 36 %, im Ruhrgebiet liegt er jedoch deutlich höher bei 43 %. Innerhalb der Metropole Ruhr gibt es zudem erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Kommunen (Abbildung 3.47).

Gymnasiast*innen

Die Ergebnisse im Kompetenzbereich Zuhören für das Schuljahr 2022/2023 (Abbildung 3.45) verdeutlichen, dass etwa 88 % der Gymnasiast*innen in NRW (Testheft C) den Mindeststandard (KS2) erreichen oder übertreffen. Regional betrachtet liegen die Werte in Westfalen bei 90 %, im Rheinland bei 88 % und im Ruhrgebiet etwas niedriger bei 86 % (Abbildung 3.45).

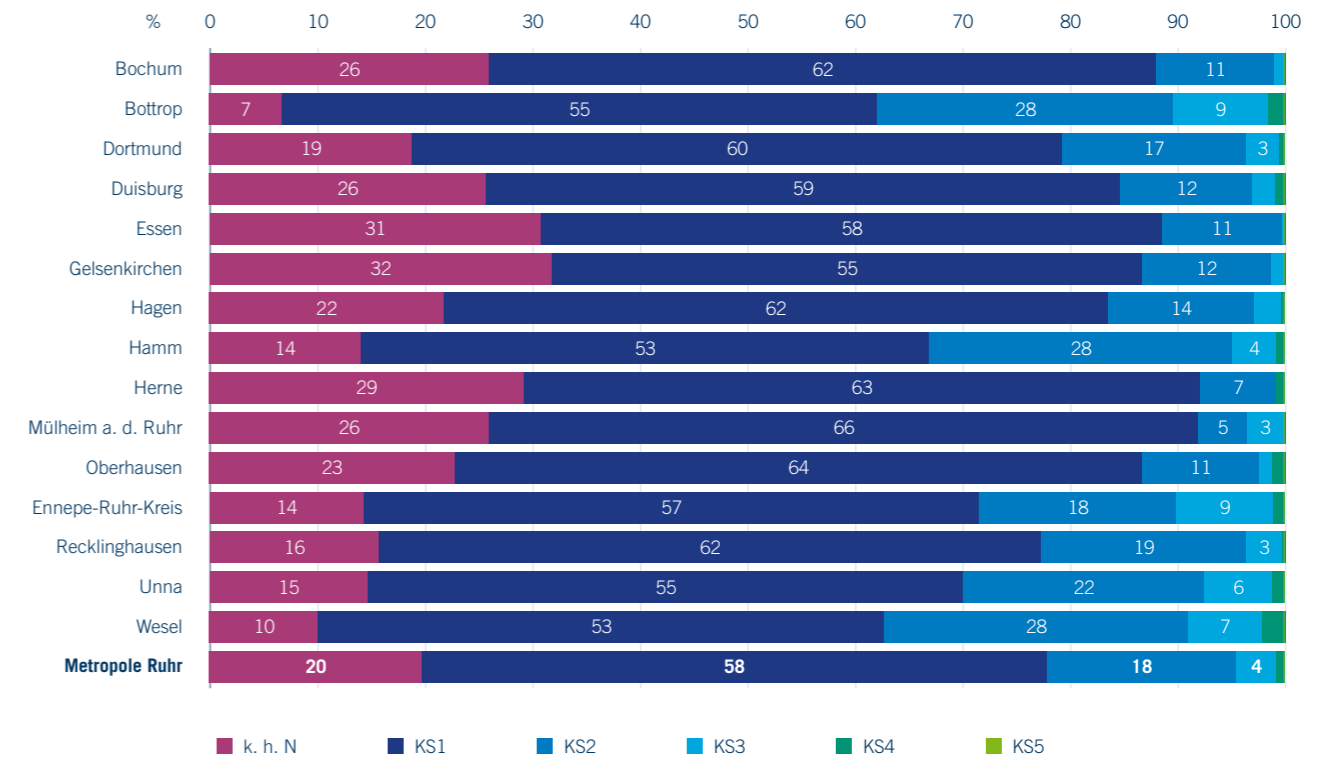
Besorgniserregend ist der hohe Anteil an Achtklässler*innen, die den MSA anstreben, jedoch den Mindeststandard (KS2) im Kompetenzbereich Zuhören nicht erreichen. Landesweit beträgt dieser

Abbildung 3.45: Deutsch Zuhören differenziert nach Regionen im Schuljahr 2022/23



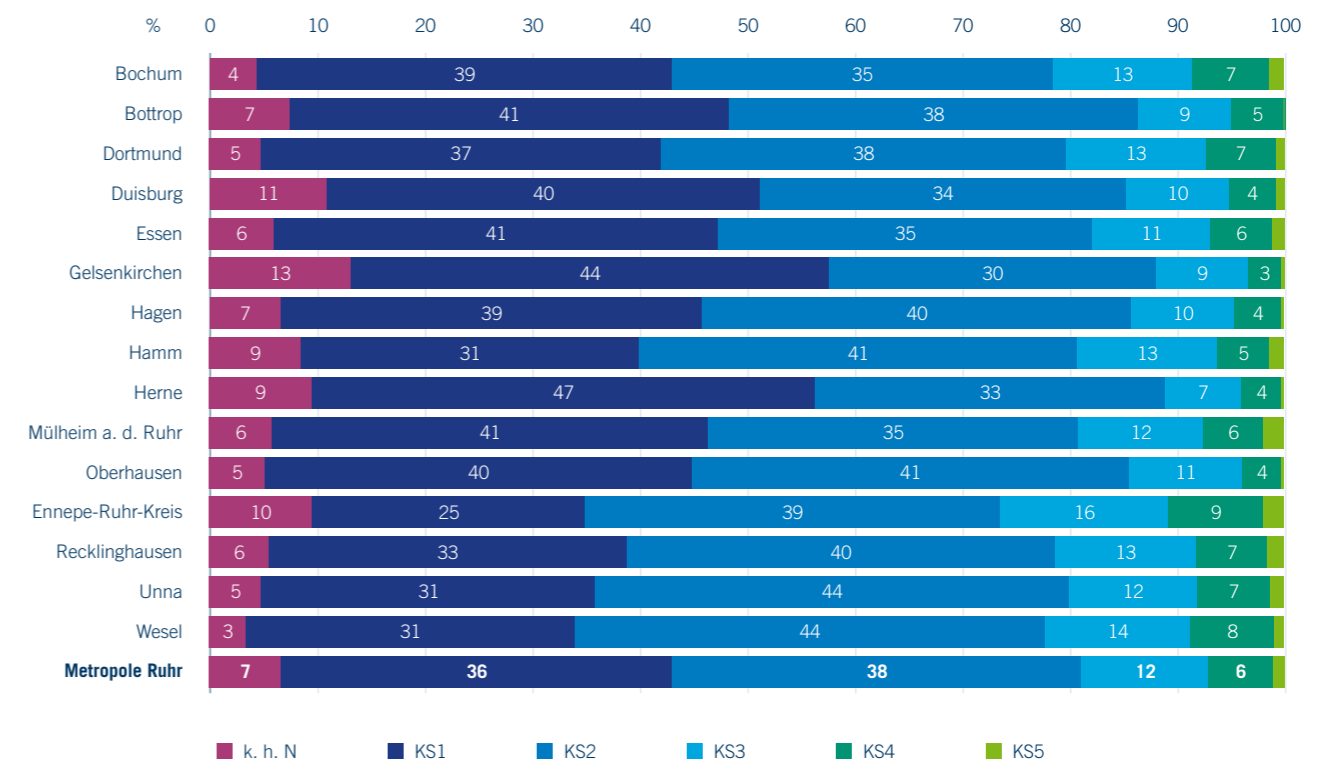
Quelle: VERA-Daten. N = 1840 Testheft A = EESA, Testheft B = MSA, Testheft C = gymnasialer Bildungsgang; KS = Kompetenzstufen. k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

Abbildung 3.46: Deutsch Zuhören (Testheft A, EESA) im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen. k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

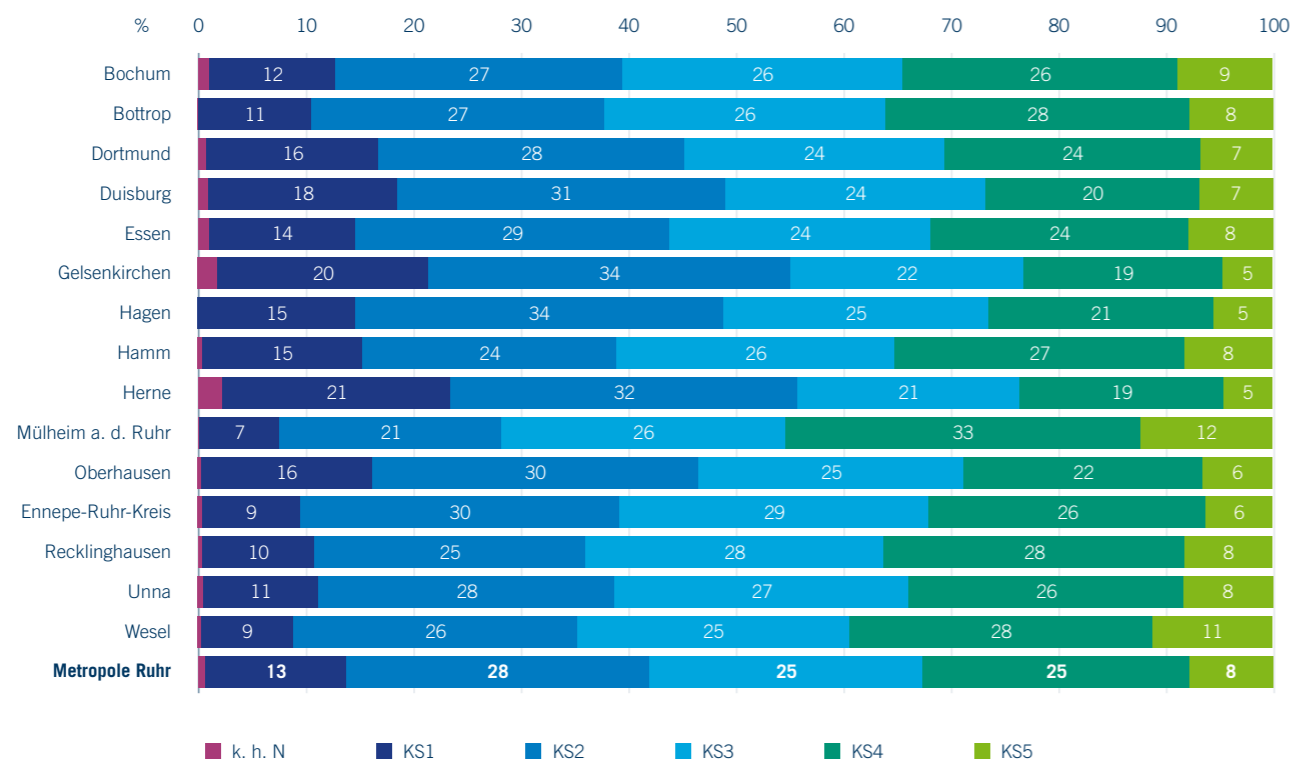
Abbildung 3.47: Deutsch Zuhören (Testheft B, MSA) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen. k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

⁵Kompetenzstufe 2: Die Schüler*innen, die Kompetenzstufe 2 erreichen, können über Kompetenzstufe 1 hinaus Einzelinformationen auffinden, die nicht direkt an der Textoberfläche liegen. Dies geht über ein reines Wiedererkennen einzelner sprachlicher Elemente hinaus, da häufig einfache sprachliche Bezüge hergestellt werden müssen. Dabei können sie ggf. Signale wie Eigennamen oder Zahlenangaben und leicht verständliche Schlüsselwörter nutzen. Die relevanten Textstellen sind syntaktisch und lexikalisch einfach strukturiert und inhaltlich klar umrissen.

Abbildung 3.48: Deutsch Zuhören (Testheft C, gymnasialer Bildungsgang) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen. k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

Englisch (Lesekompetenz)⁵ - Ergebnisse VERA 8 bezogen auf angestrebte Schulabschlüsse

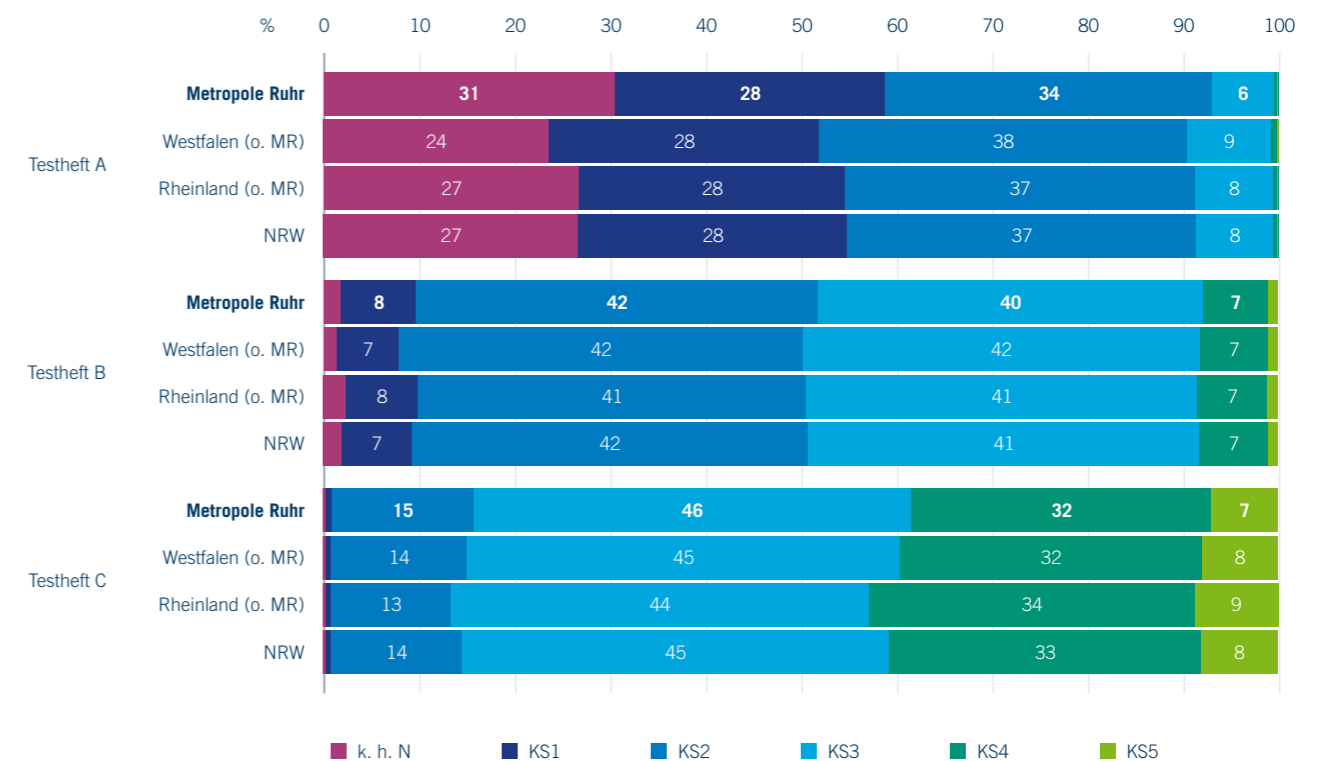
EESA (Erweiterter Erster Schulabschluss)

Die Ergebnisse der Schüler*innen, die den Erweiterten Ersten Schulabschluss (EESA) anstreben und das Testheft A bearbeiten, lassen erhebliche Kompetenzdefizite erkennen: Landesweit verfehlen 55 % die Mindestanforderungen in diesem Kompetenzbereich (Metropole Ruhr: 59 %) (Abbildung 3.49). Im Ruhrgebiet erreicht der Anteil in vielen Kommunen die 70%-Marke (Abbildung 3.50).

MSA (Mittlerer Schulabschluss)

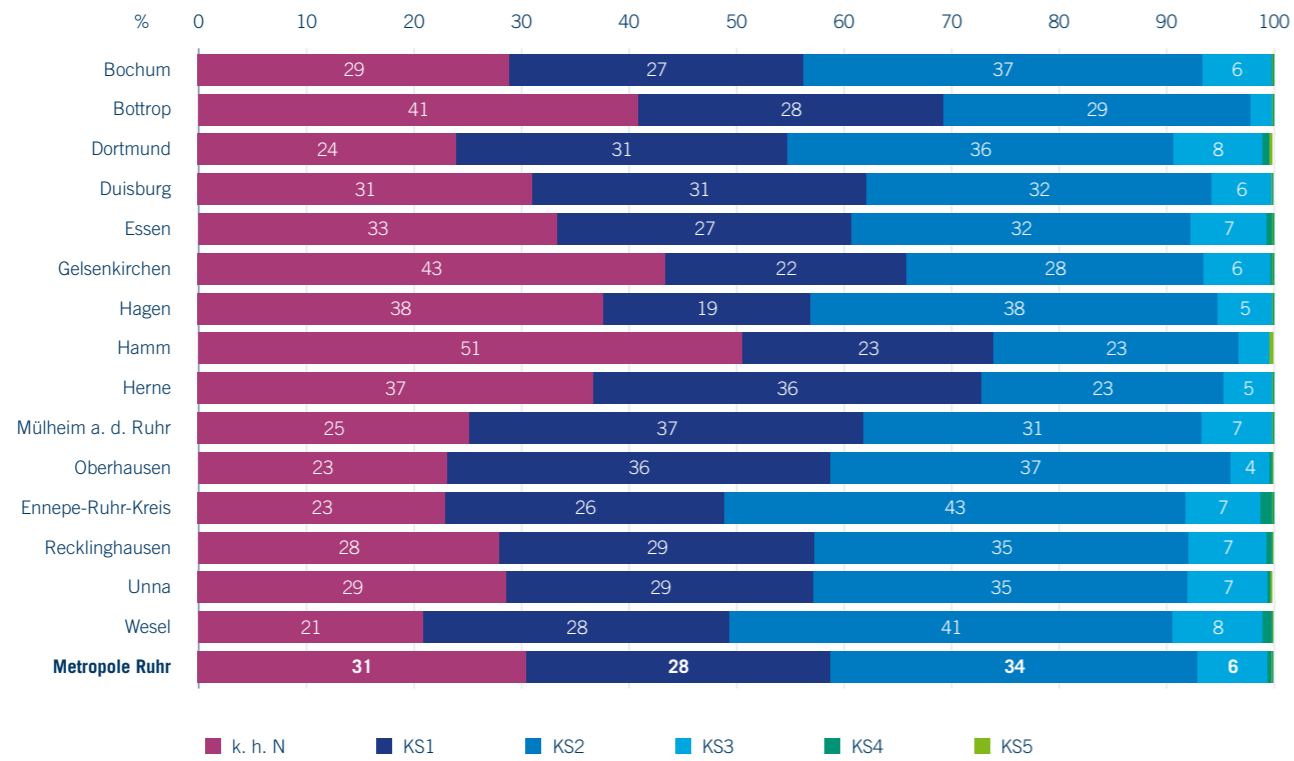
Für die Schüler*innen, die den Mittleren Schulabschluss (MSA) anstreben und das Testheft B bearbeiteten, ergibt sich erwartungsgemäß ebenfalls ein defizitäres Bild: In keiner Region erreichen oder übertreffen 50 % der Schüler*innen den Regelstandard. Bemerkenswert ist jedoch der verhältnismäßig geringe Anteil von rund 10 % aller Achtklässler*innen, die den MSA anstreben, jedoch den Mindeststandard (K2) im Kompetenzbereich Lesen nicht erreichen und damit die Mindestanforderungen verfehlen (Abbildungen 3.49 und 3.51).

Abbildung 3.49: Englisch Lesen differenziert nach Regionen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. N = 1840 Testheft A = EESA, Testheft B = MSA, Testheft C = gymnasialer Bildungsgang; KS = Kompetenzstufen. k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

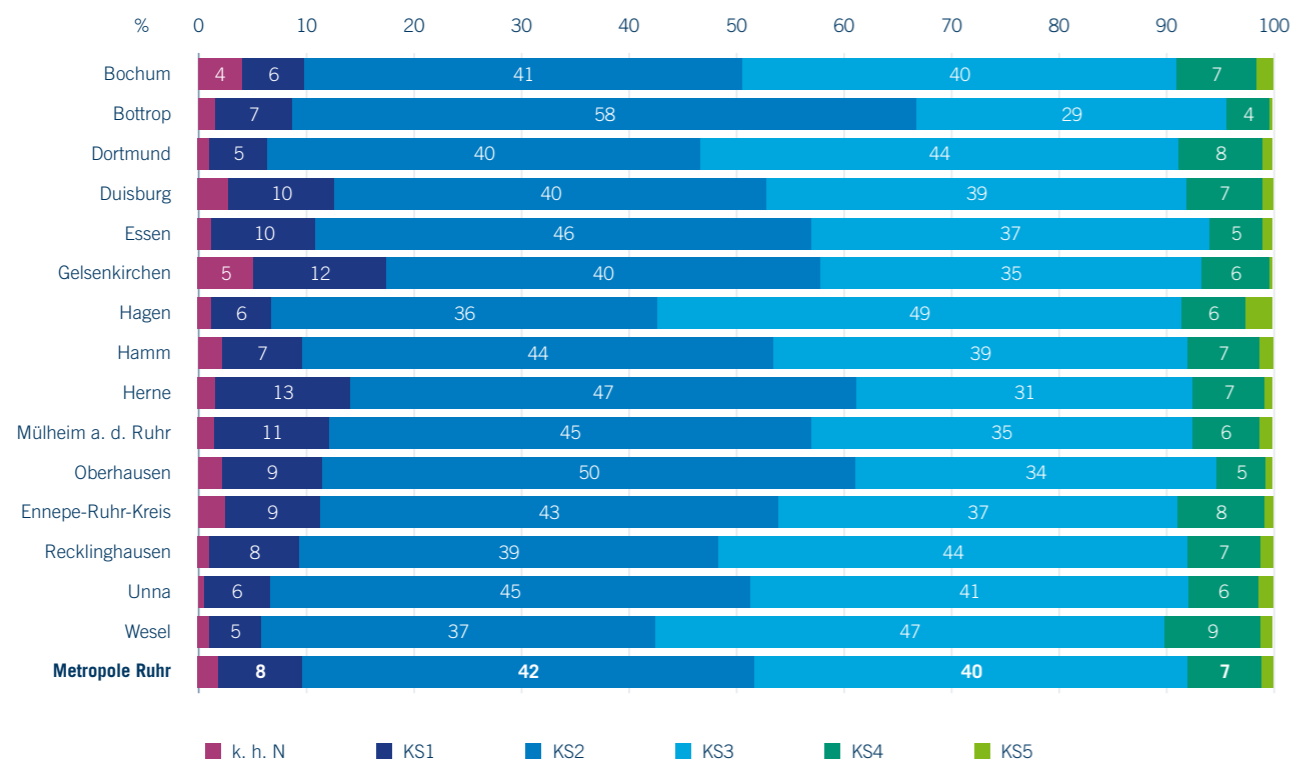
Abbildung 3.50: Englisch Lesen (Testheft A, EESA) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen. k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

t73dv

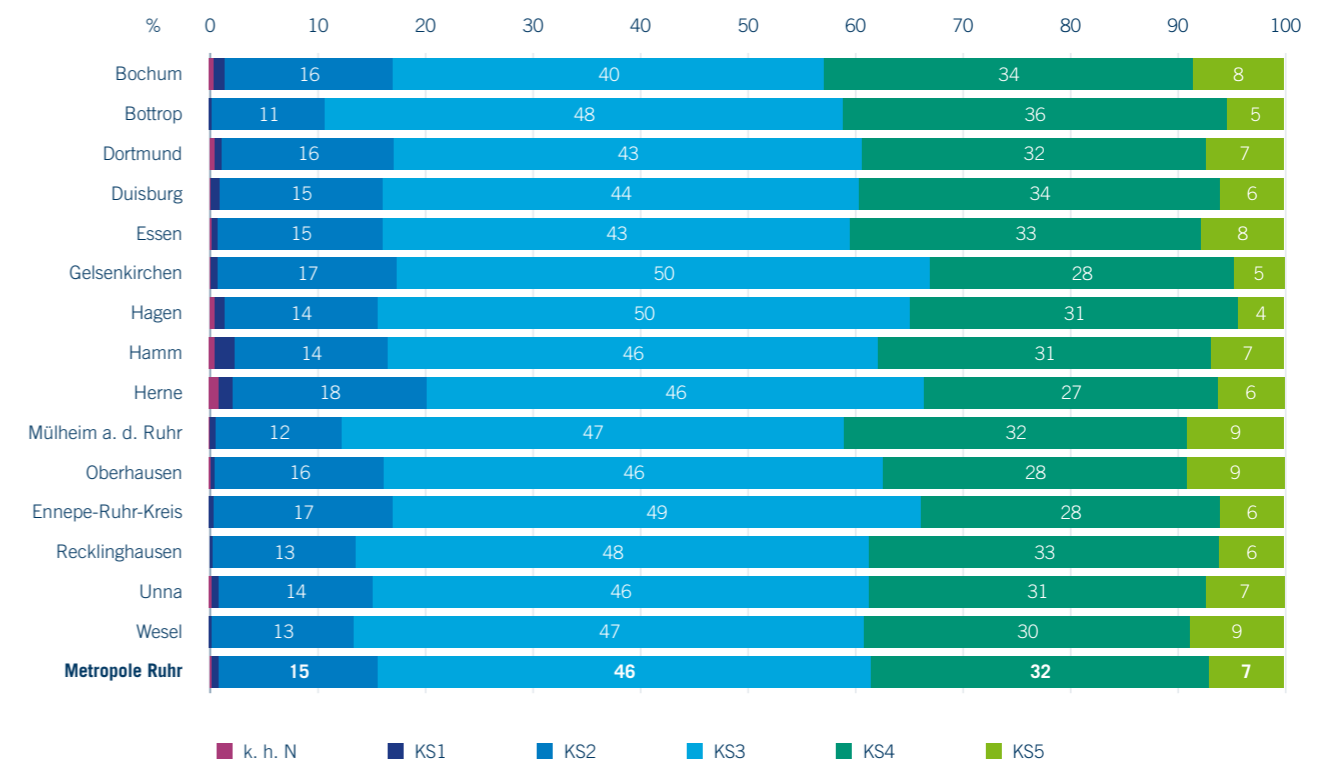
Abbildung 3.51: Englisch Lesen (Testheft B, MSA) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen. k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

2yamz

Abbildung 3.52: Englisch Lesen (Testheft C, gymnasialer Bildungsgang) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen. k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

zrsle

Mathematische Bildung: Ergebnisse VERA 8 (Schuljahr 2022/23) differenziert nach angestrebten Abschlüssen

EESA (Erweiterter Erster Schulabschluss)

Alarmierend sind die Ergebnisse für die mathematische Bildung der Schüler*innen, die den Erweiterten Ersten Schulabschluss (EESA) anstreben: Landesweit verfehlen 54 % (Metropole Ruhr: 63 %) die Mindestanforderungen in diesem Kompetenzbereich (KS1b). Im Ruhrgebiet erreicht der Anteil in vielen Kommunen sogar die 70%-Marke (Abbildung 3.54).

MSA (Mittlerer Schulabschluss)

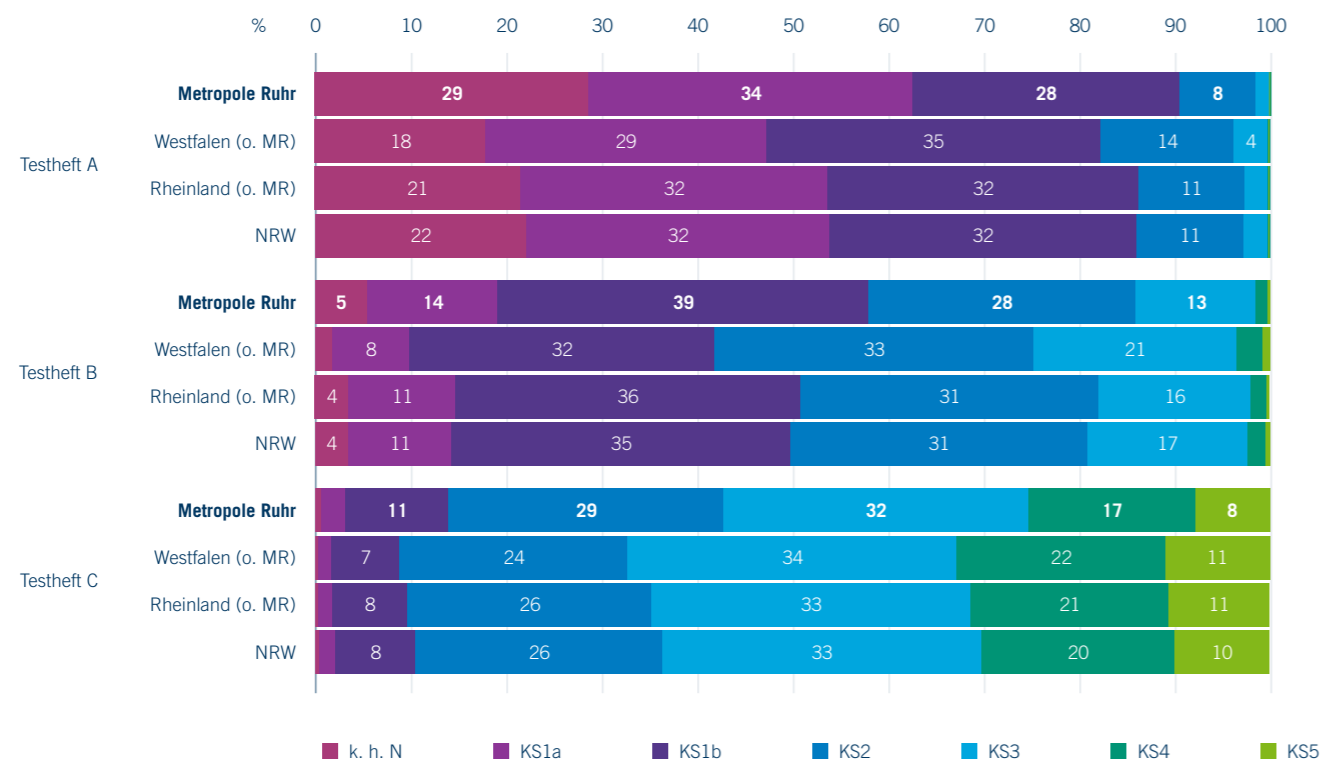
Von den Schüler*innen, die den Mittleren Schulabschluss (MSA) anstreben, erreichen oder übertreffen nur etwa 50 % landesweit den Regelstandard (KS3). Deutliche regionale Unterschiede sind erkennbar: Westfalen liegt mit 58 % an der Spitze, gefolgt vom Rheinland mit 49 % und dem Ruhrgebiet mit 42 %.

Bemerkenswert ist jedoch der verhältnismäßig geringe Anteil von rund 15 % aller Achtklässler*innen, die den MSA anstreben, jedoch den Mindeststandard (KS2) im Kompetenzbereich mathematische Bildung nicht erreichen. In der Metropole Ruhr liegt der Wert mit 19 % leicht über dem Landesdurchschnitt (Abbildung 3.55).

*Gymnasiast*innen*

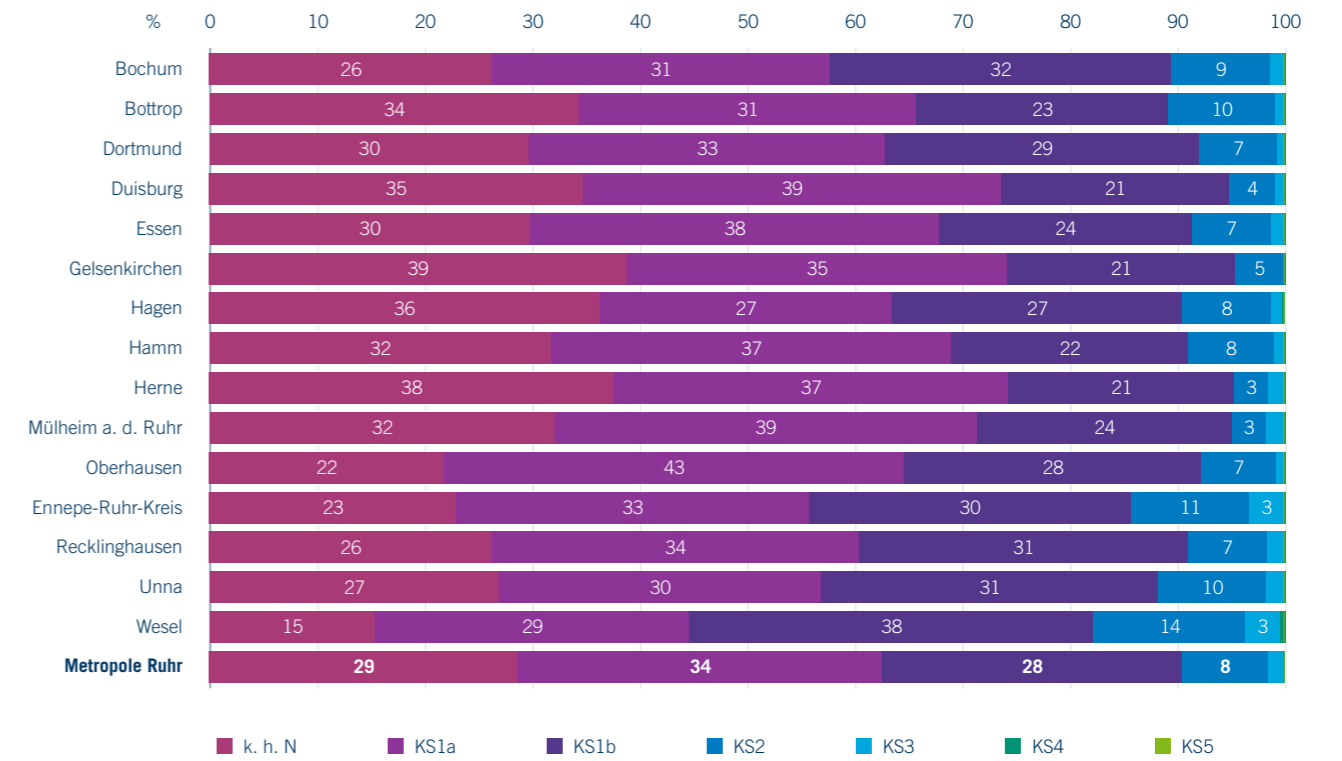
Die Ergebnisse der Gymnasiast*innen (Abbildung 3.53) verdeutlichen, dass etwa 63 % in NRW den Regelstandard (KS2) erreichen oder übertreffen. Regional betrachtet liegen die Werte in Westfalen bei 67 %, im Rheinland bei 65 % und im Ruhrgebiet etwas niedriger bei 57 %.

Abbildung 3.53: Mathematik differenziert nach Regionen im Schuljahr 2022/23



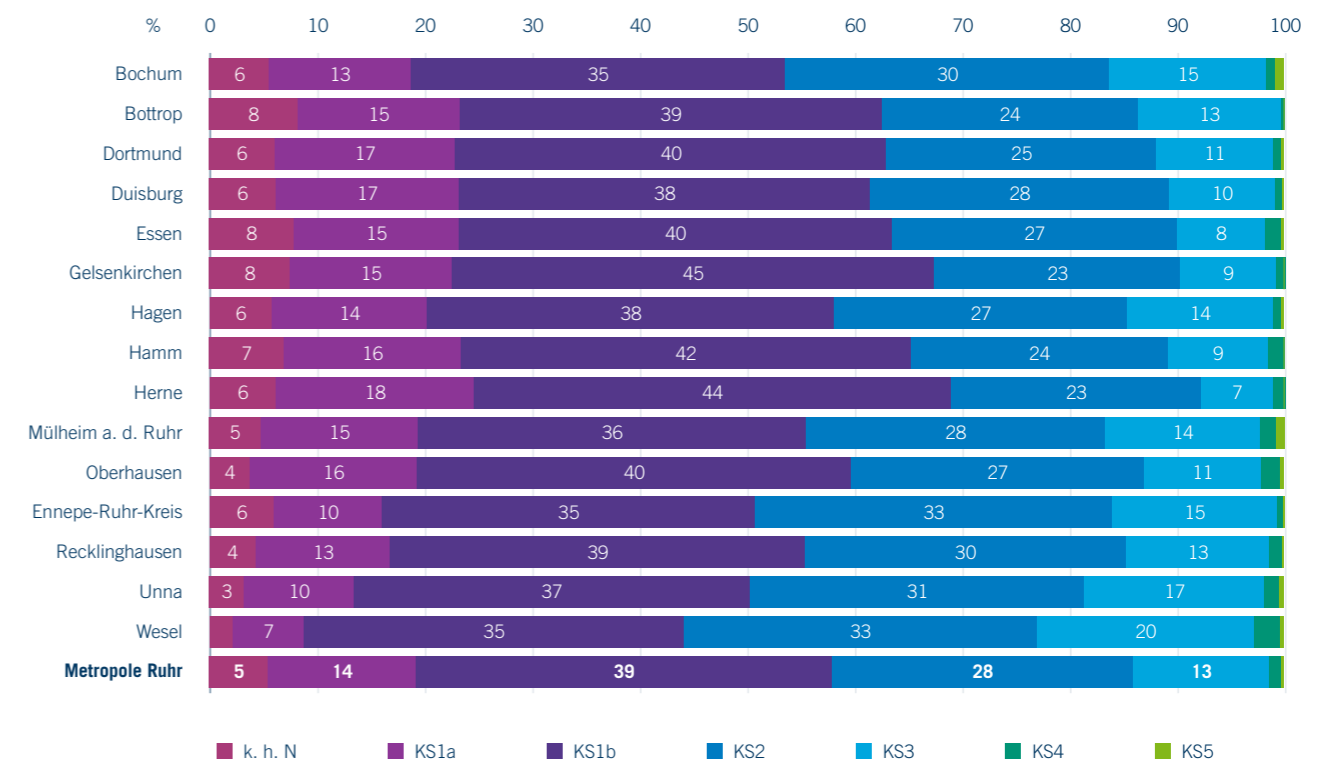
Quelle: VERA-Daten. N = 1840 Testheft A = EESA, Testheft B = MSA, Testheft C = gymnasialer Bildungsgang; KS = Kompetenzstufen. k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

Abbildung 3.54: Mathematik (Testheft A, EESA) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen, k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

Abbildung 3.55: Mathematik (Testheft B, MSA) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen, k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

Zusammenfassung

Der IQB-Bildungstrend 2021 zeigt, dass Nordrhein-Westfalen (NRW) wie bereits 2016 unter dem Bundesdurchschnitt liegt. Das vorliegende Kapitel verdeutlicht jedoch, dass der durchschnittliche Wert für NRW die Unterschiede innerhalb des Landes verschleiert: Während das Rheinland und Westfalen Ergebnisse erzielen, die auf Bundesebene im Mittelfeld liegen, zieht das Ruhrgebiet den Landesdurchschnitt nach unten. In allen Schulformen, allen Fächern und allen betrachteten Kompetenzbereichen blieb das Ruhrgebiet z. T. deutlich hinter den Werten in den anderen Landesteilen zurück. Dies gilt insbesondere für Duisburg und Gelsenkirchen.

Für die Grundschulen bedeutet das, dass jedes dritte Kind ein Jahr vor dem Übergang zur weiterführenden Schule die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erreicht. Innerhalb des Ruhrgebiets setzt sich die landesweite Heterogenität fort: Im Kernruhrgebiet erreicht fast die Hälfte der Kinder das Ende der Grundschule ohne ausreichende Basiskompetenzen.

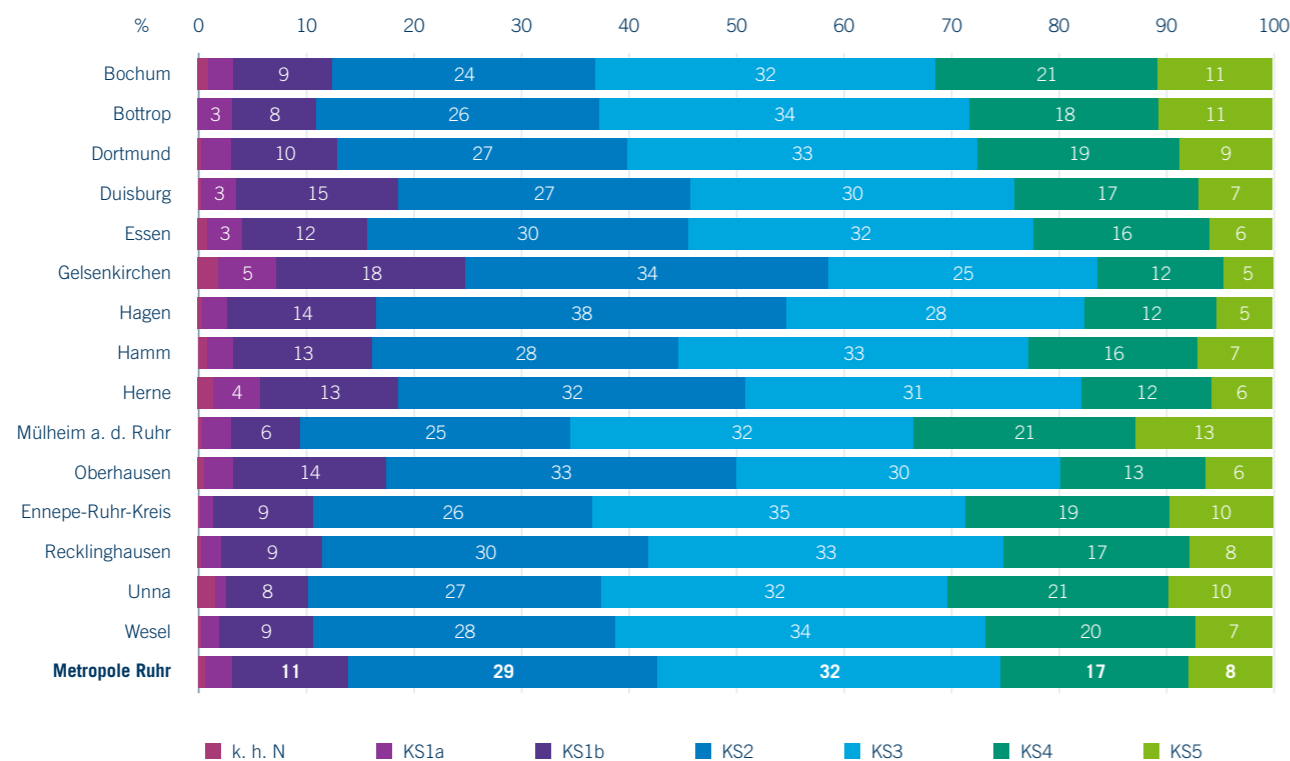
Auch die VERA-8-Ergebnisse zeigen erhebliche Leistungsunterschiede in der Sekundarstufe, die stark mit dem angestrebten Schulabschluss korrelieren. Besonders alarmierend sind die Ergebnisse für Schüler*innen,

- die den Erweiterten Ersten Schulabschluss anstreben, da viele die Mindeststandards in Deutsch, Mathematik und Englisch nicht erreichen.
- Auch Schüler*innen, die den Mittleren Schulabschluss (MSA) anstreben, weisen im Ruhrgebiet erhebliche Kompetenzdefizite auf.

Analysen haben gezeigt, dass über alle Schulformen und Jahrgangskohorten hinweg den Lernstandserhebungen eine hohe prädiktive Validität in Bezug auf die Leistungen in zentralen Prüfungen bzw. Klausuren zugesprochen werden kann (Isaac, 2016). Das gilt vor allem für Lerngruppen auf der Anspruchsebene des MSA.

Die VERA-Ergebnisse verdeutlichen, dass in NRW, insbesondere im Ruhrgebiet, ein erheblicher Nachholbedarf bei der Vermittlung von Basiskompetenzen besteht. Besonders die Städte des Kernruhrgebiets erfordern Aufmerksamkeit. Eine Verbesserung der Bildungsergebnisse in diesen Regionen würde auch das Gesamtbild NRW deutlich verbessern. Das Startchancen-Programm bietet dabei eine wichtige, möglicherweise letzte Chance.

Abbildung 3.56: Mathematik (Testheft C, gymnasialer Bildungsgang) differenziert nach Städten und Kreisen im Schuljahr 2022/23



Quelle: VERA-Daten. KS = Kompetenzstufen, k. h. N. = kein hinreichender Nachweis für das Erreichen von KS1.

3.6 Schulabgänge und Schulabschlüsse

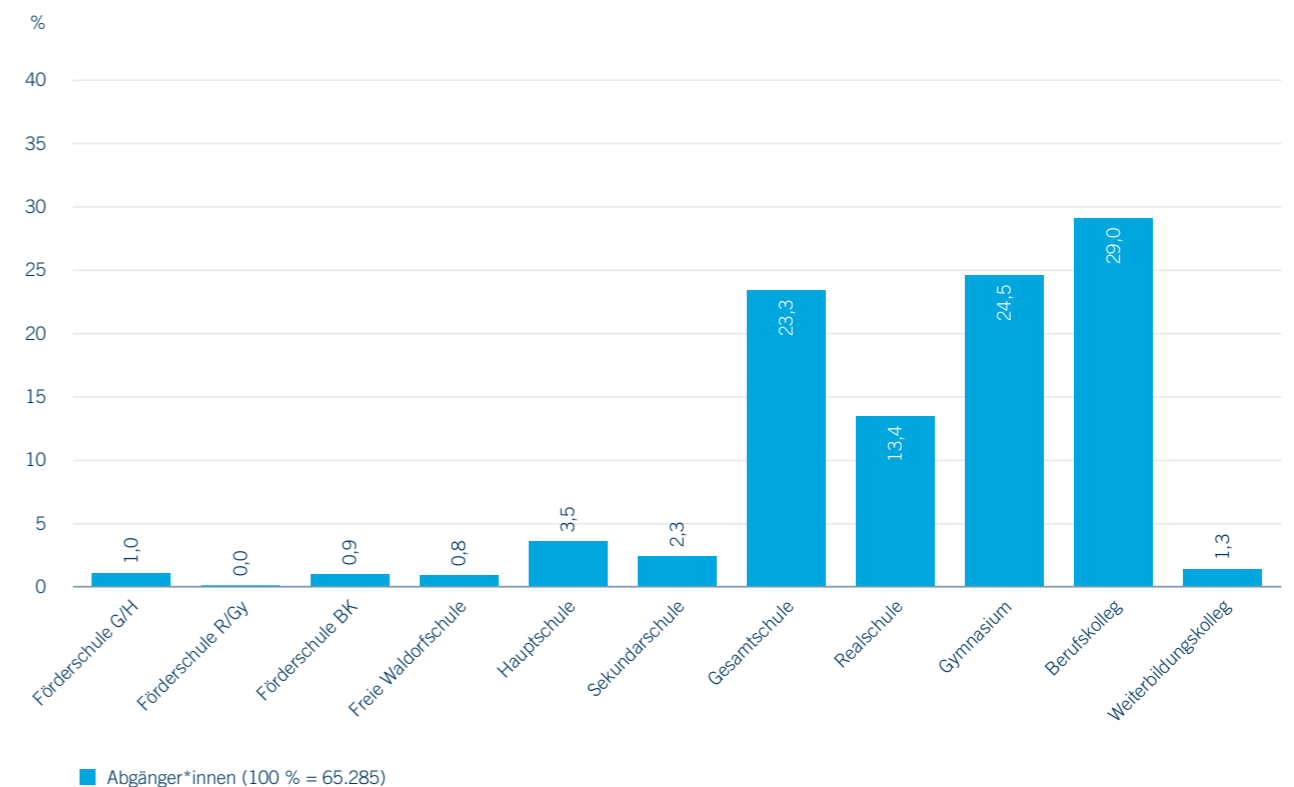
Abschlüsse zertifizieren den Erfolg von Bildungsprozessen und bewerten fachliche und überfachliche Kompetenzen am Ende bestimmter Bildungswege. Beide Indikatoren – Kompetenzen und Abschlüsse – beschreiben auf ihre Weise Bildungserfolge bzw. Bildungoutput. Während in Kapitel 3.5 mit den Auswertungen der Lernstandserhebungen (VERA 3 und 8) die erreichten Kompetenzen im Fokus stehen, konzentriert sich das folgende Kapitel auf die Frage, welche Bildungsabschlüsse in der Metropole Ruhr erworben werden und welchen Anteil daran die jeweiligen Schulformen haben (Abgänger*innen mit Abschluss), und es vollzieht nach, in welchem Umfang Schulabschlüsse verfehlt werden (Abgänger*innen ohne Abschluss).

Abgänger*innen mit Abschluss

2022 wurden in der Metropole Ruhr über alle Schulformen hinweg (Sekundarstufe I und II) 65.285 Schulabschlüsse vergeben (Abbildung 3.57). Die meisten davon wurden am Berufskolleg (18.932) vergeben, gefolgt vom Gymnasium (15.994), der Integrierten Gesamtschule (15.211) und der Realschule (8.748).

Junge Frauen finden sich überproportional häufig unter den Absolvent*innen mit einer allgemeinen Hochschulreife, deutlich unterrepräsentiert sind sie bei den Ersten Schulabschlüssen. Absolvent*innen mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit sind deutlich überproportional bei den Ersten Schulabschlüssen vertreten, deutlich unterrepräsentiert hingegen bei der allgemeinen Hochschulreife.

Abbildung 3.57: Anteil der Abgänger*innen differenziert nach Schulformen in der Metropole Ruhr 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Eine weitere Auswertungsperspektive bietet sich, wenn man der Frage nachgeht, an welcher Schulform die einzelnen Abschlüsse erworben werden (Abbildung 3.59).

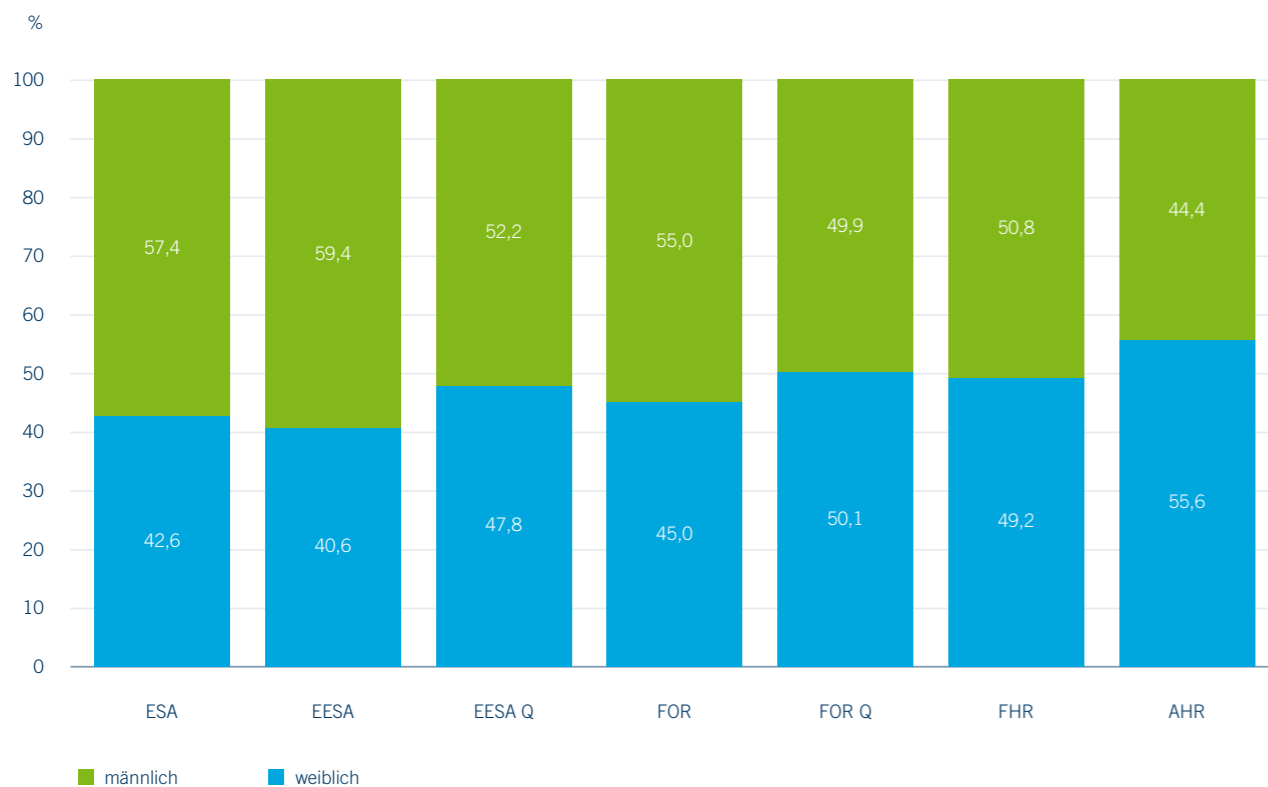
Die Vergabe eines Ersten Schulabschlusses erfolgt in mehr als einem Drittel aller Fälle nachträglich an einem Berufskolleg bzw. an einem Weiterbildungskolleg. Fachoberschulreifen werden am häufigsten noch immer an der Realschule vergeben (insbesondere, wenn sich damit eine Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe verbindet), aber auch die Gesamtschule sowie das Berufskolleg tragen zur Vergabe dieses Abschlusses maßgeblich bei. Die Allgemeine Hochschulreife wird 2022 zu 63,5 % am Gymnasium erlangt, zu 23,8 % an einer Gesamtschule und zu 10 % am Berufskolleg. Die Fachhochschulreife hingegen ist die Domäne des Berufskollegs (2022: 75,1 %) und wird zudem an Gymnasien (12,1 %) und Gesamtschulen (9,9 %) vergeben.

Betrachtet man die Ergebnisse im zeitlichen Verlauf, zeigt sich ein fortschreitender Bedeutungsverlust der Realschulen bei den FOR-Q-Abschlüssen. Optisch lassen sich dynamische Bereiche (ESA, EESA, EESA Q) und statische Bereiche (FOR, FHR, AHR) unterscheiden.⁶

Bei den Hochschulzugangsberechtigungen (HZB) sind die Verhältnisse nahezu festgefahren: Ein Teil der Schüler*innen erwirbt die Berechtigung über das Berufskolleg (BK) für Fachhochschulen, während der andere Teil über Gymnasien an Universitäten (oder ebenfalls Fachhochschulen) gelangt.

Anders ausgedrückt: Der Bedeutungsverlust von Haupt- und Realschulen ist unübersehbar. Dass die meisten ESA/EESA-Abschlüsse außerhalb der Hauptschule und die meisten FOR- und insbesondere FOR-Q-Abschlüsse außerhalb der Realschule erworben werden, weist darauf hin, dass vor allem an Hauptschulen kaum noch Abschlüsse erzielt werden. Dies führt dazu, dass das Berufskolleg zunehmend als Ort der zweiten Chance fungiert. Betrachtet man die Entwicklung des BKs über die Zeit, wird deutlich, dass die Bedeutung der unteren und mittleren Abschlüsse gegenüber den Hochschulzugangsberechtigungen gestiegen ist. Das ist einerseits positiv und wichtig, andererseits bieten untere und mittlere Abschlüsse immer weniger Chancen auf dem Ausbildungsmarkt, auch wenn diese Entwicklung teilweise durch den Fachkräftemangel gemildert wird.

Abbildung 3.58: Abgänger*innen nach Abschlussarten und Geschlecht in der Metropole Ruhr 2022



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Kompetenzen und Abschlüsse



Das Verhältnis von Kompetenzen und Abschlüssen ist ein zentrales Thema im Bildungswesen und bezieht sich auf die Art und Weise, wie Bildungssysteme und Arbeitgeber*innen den Wert und die Relevanz formaler Qualifikationen (wie Zeugnisse, Diplome und Zertifikate) gegenüber den tatsächlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) bewerten.

Kompetenzen:

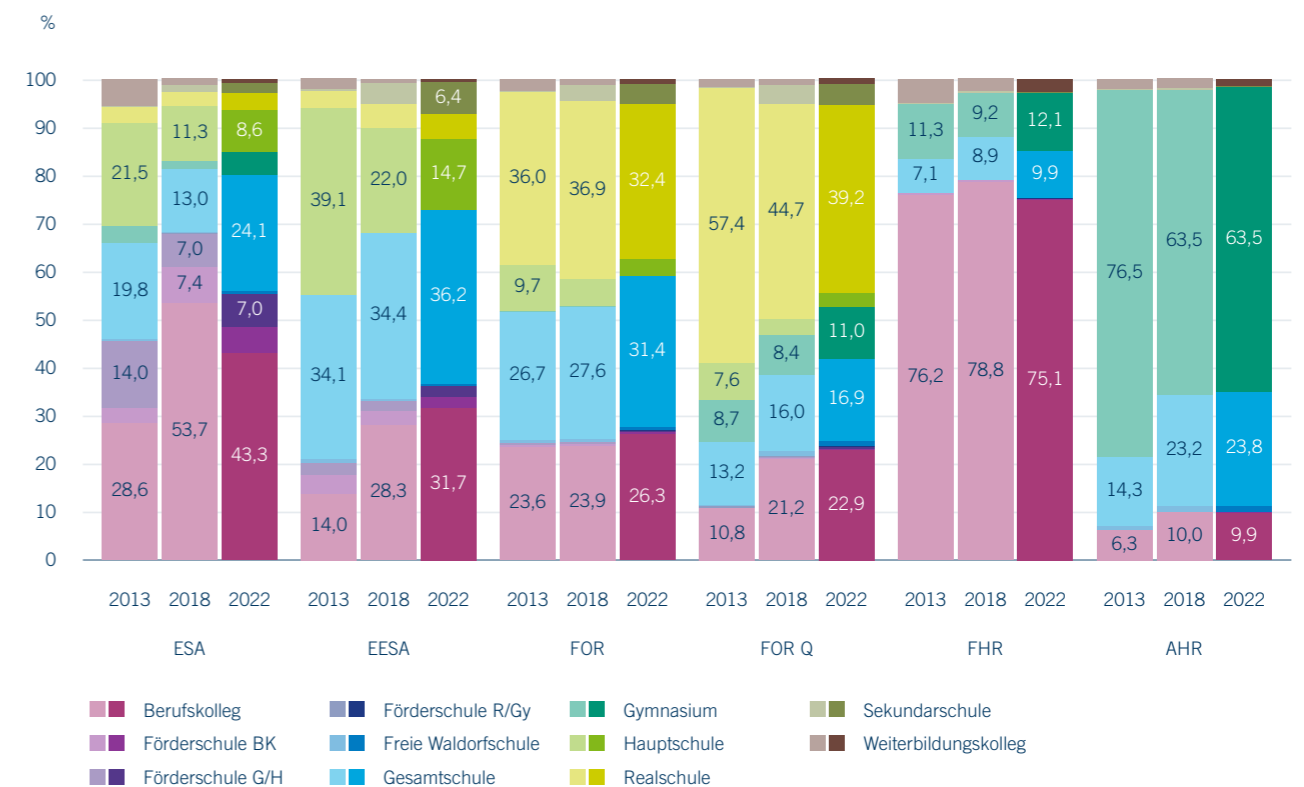
Kompetenzen umfassen das Wissen, die Fähigkeiten und Einstellungen, die eine Person in einem bestimmten Bereich besitzt. Sie können durch formales Lernen, informelles Lernen und praktische Erfahrung erworben werden. Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit, Aufgaben effektiv zu erledigen, Probleme zu lösen und in verschiedenen Kontexten angemessen zu handeln.

Abschlüsse:

Abschlüsse hingegen sind formale Qualifikationen, die nach dem erfolgreichen Abschluss eines Bildungsprogramms verliehen werden, z. B. ein Schulabschluss, ein Universitätsdiplom oder ein berufliches Zertifikat. Sie stellen eine offizielle Anerkennung dar, dass eine Person eine bestimmte Stufe der Bildung erreicht hat.

⁶ESA = Erster Schulabschluss nach Klasse 9, EESA = Erweiterter Erster Schulabschluss nach Klasse 10, EESA Q = Erweiterter Erster Schulabschluss mit Qualifikation, FOR = Fachoberschulreife, FOR Q = Fachoberschulreife mit Qualifikation, FHR = Fachhochschulreife, AHR = Allgemeine Hochschulreife.

Abbildung 3.59: Erwerb von Abschlüssen in der Metropole Ruhr nach dem Anteil der Schulformen 2013 bis 2022

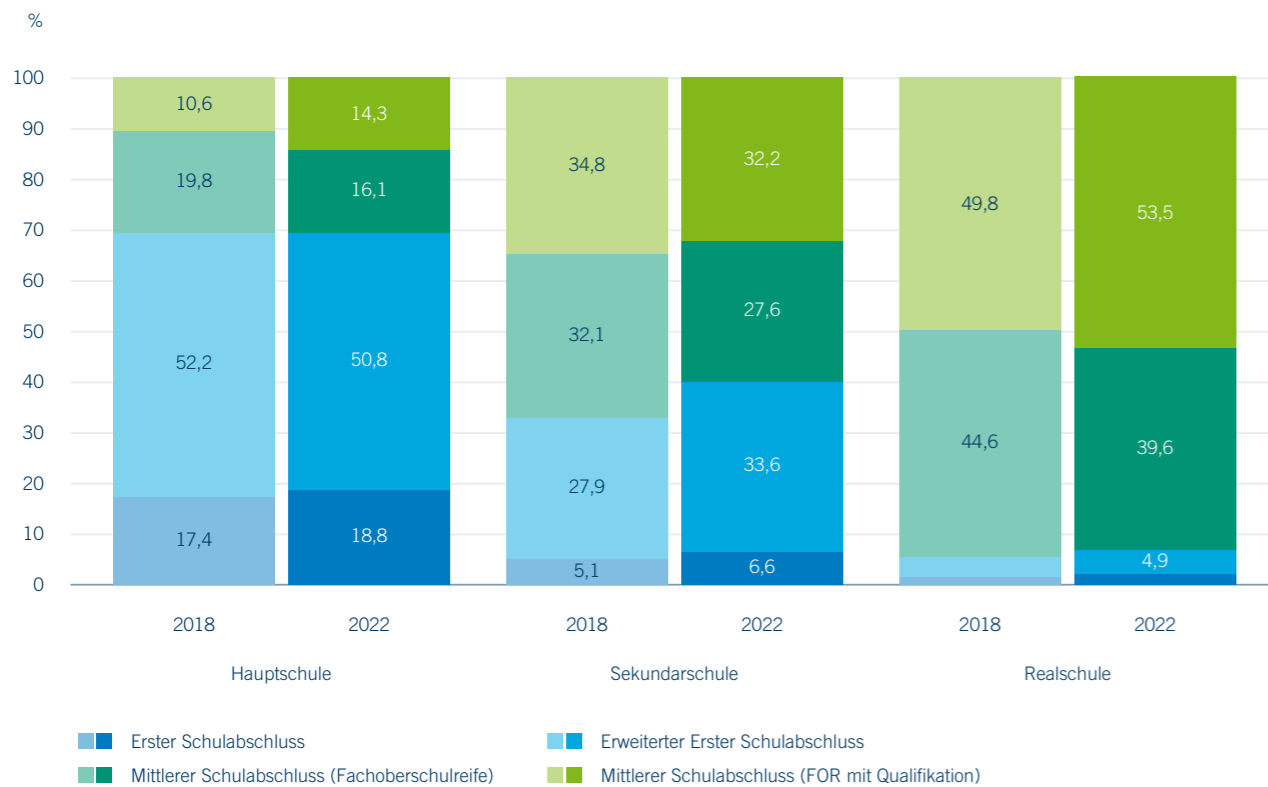


Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Abbildung 3.60 betrachtet den Erwerb der Abschlüsse aus der Perspektive der drei Schulformen Hauptschule, Sekundarschule und Realschule, die ausschließlich Schulformen der Sekundarstufe I darstellen. Es werden schulformspezifische Abschlussprofile sichtbar: Deutlich wird, dass an der neuen Schulform Sekundarschule zwei Drittel der Absolventen*innen eine Fachoberschulreife erwerben, die übrigen einen Ersten Schulabschluss.

Die Realschule wird fast ausschließlich mit einer Fachoberschulreife abgeschlossen, während an der verdichteten Hauptschule „nur“ ein knappes Drittel der Schüler*innen diese Schulform mit Fachoberschulreife verlassen.

Abbildung 3.60: Abschlüsse an Hauptschulen, Sekundarschulen, Realschulen und Gesamtschulen, die 2018 und 2022 in der Metropole Ruhr erworben wurden



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Abgänger*innen ohne Abschluss

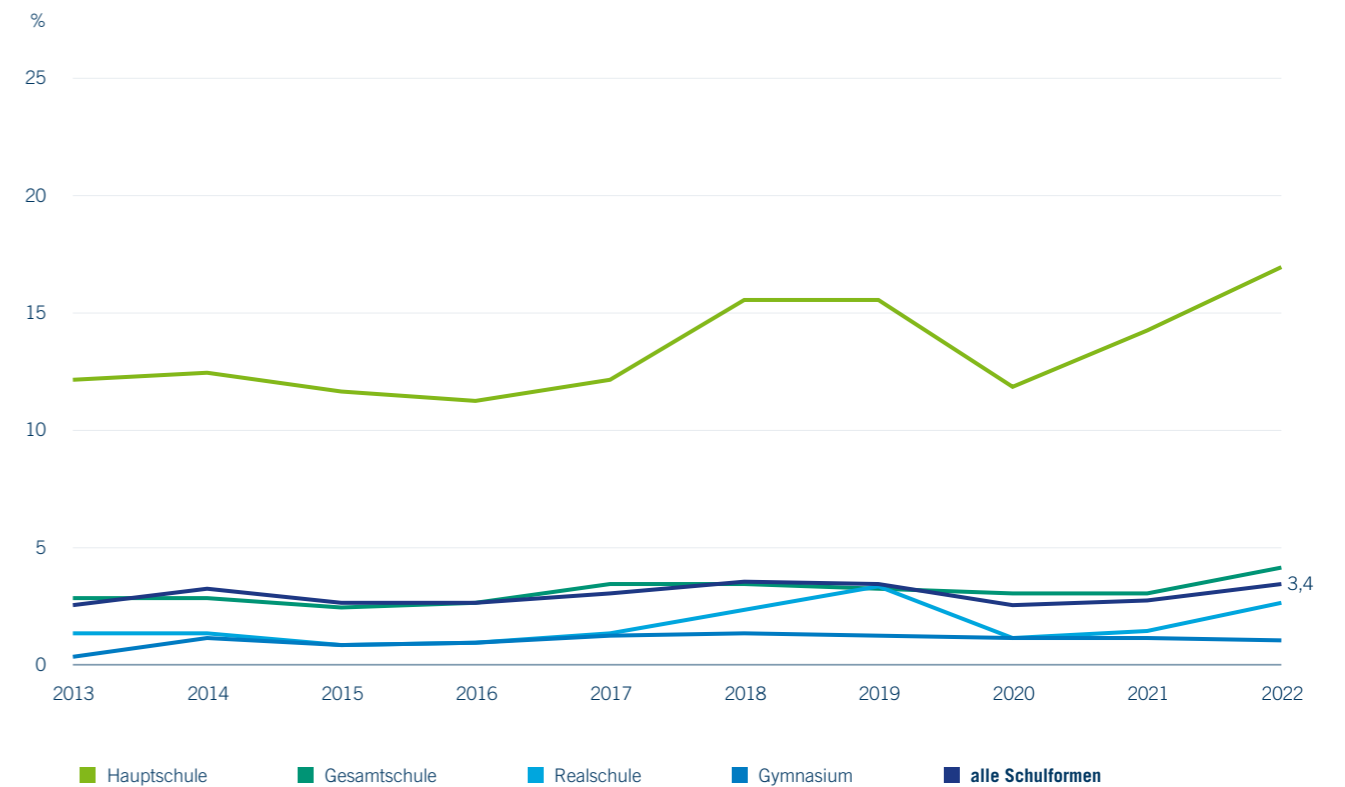
Der Anteil der Schüler*innen, die die allgemeinbildenden Schulen ohne einen Abschluss verlassen, ist seit dem letzten Bildungsbericht weiter angestiegen. Schulformabstiege sind mit Blick auf das Verfehlen von Abschlüssen ein Risikofaktor. Diese Schüler*innen bleiben nicht dauerhaft ohne Abschluss, sondern setzen häufig ihre Schullaufbahn an einem Berufskolleg fort und erwerben dort (zusätzlich) einen Abschluss (Abbildung 3.5, Abbildung 3.61 und Kapitel 4).

2022 (2018: 1.710 Schüler*innen) haben knapp 1.506 Schüler*innen die allgemeinbildenden Schulen (ohne Förderschulen) in der Metropole Ruhr ohne einen Abschluss nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht verlassen. In aller Regel setzen diese Schüler*innen ihre Schullaufbahn im Berufskolleg fort und erwerben dort einen Abschluss (Abbildung 3.5 und Abbildung 3.61).

Der Anteil der Schüler*innen ohne Abschluss an den Abgänger*innen ist zwischen 2018 und 2022 von durchschnittlich 3,5 % auf 3,4 % minimal gesunken. Dabei zeigen sich erhebliche schulform-spezifische Unterschiede: Insbesondere Hauptschüler*innen verlassen die Schule ohne einen Abschluss, ihr Anteil ist bis 2022 auf 16,9 % (2018: 15,5 %) gestiegen.

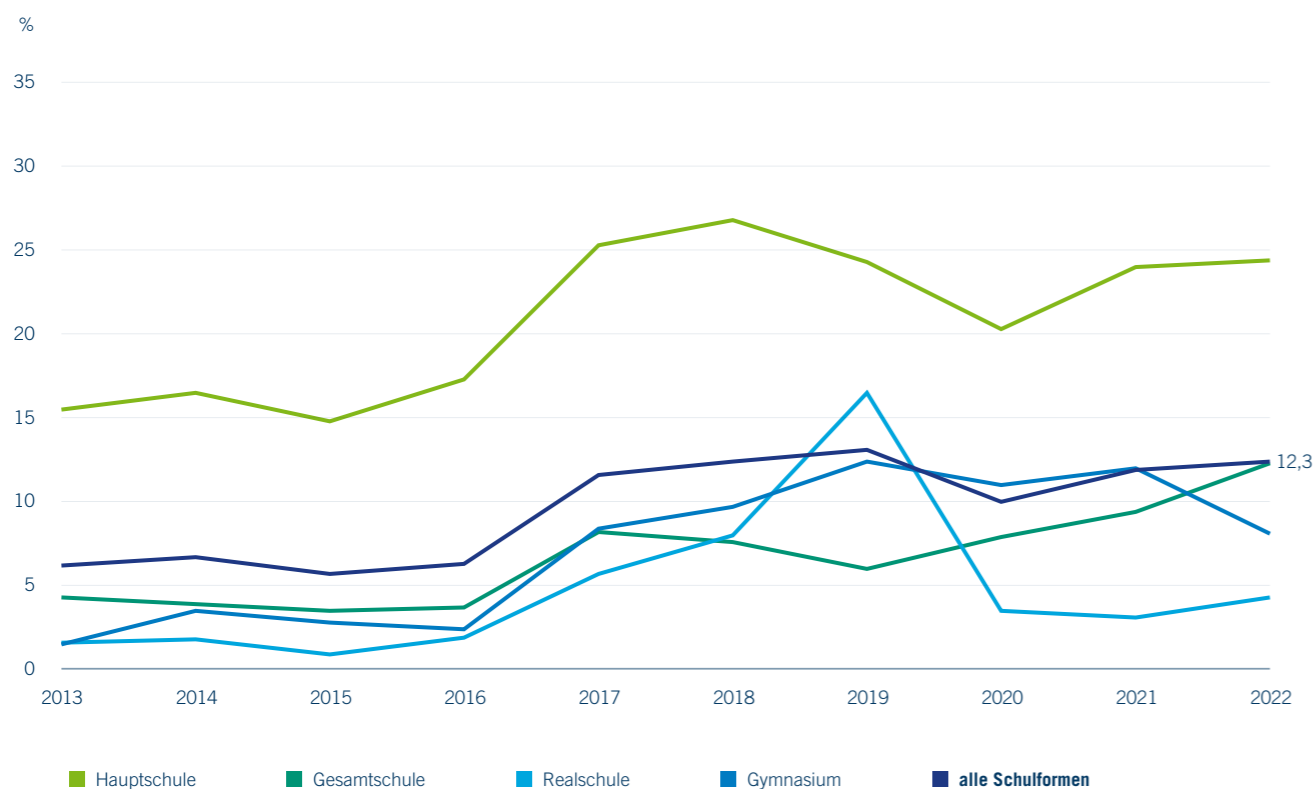
Nimmt man ausschließlich nicht deutsche Abgänger*innen in den Blick, so ist ihr Anteil von 9,9 % 2020 auf durchschnittlich 12,3 % im Jahr 2022 gestiegen. Insbesondere die Hauptschule, an denen diese Gruppe überproportional häufig vertreten ist und teils sogar die Mehrheit darstellt, verlassen viele nicht deutsche Abgänger*innen ohne Abschluss (2022: 24,3 %).

Abbildung 3.61: Anteil der Abgänger*innen ohne Abschluss nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht nach Schulformen in der Metropole Ruhr 2013 bis 2022 – insgesamt



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

Abbildung 3.62: Nicht deutsche Abgänger*innen ohne Abschluss nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht in der Metropole Ruhr



Quelle: IT.NRW, Schuldatensätze.

3.7 Zusammenfassung und Ausblick

Die Indikatoren zur Situation der Schullandschaft und ihrer Akteure in der Metropole Ruhr haben sich seit dem letzten Bildungsbericht (2020) dramatisch verschlechtert. Angesichts dieser Entwicklung ist eine umfassende Auseinandersetzung auf Landes-, regionaler und kommunaler Ebene unumgänglich. Vor dem Hintergrund der herausfordernden gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen stehen der gesellschaftliche Zusammenhalt, die Innovationskraft sowie die wirtschaftliche Zukunft des Ruhrgebiets – und damit von NRW insgesamt – auf dem Spiel.

Die Schullandschaft leidet unter einem erheblichen Ressourcenmangel. Die pädagogischen Rahmenbedingungen, unter denen überproportional viele bildungsarme Kinder und Jugendliche zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt werden sollen, sind unzureichend und verschlechtern sich rasant. Handlungskorridore scheinen durch den großen Lehrkräftemangel vor allem an Schulen in herausfordernden Lagen, übervolle Klassen und Schulen, sanierungsbedürftige Schulgebäuden und prekäre Haushaltslagen der Kommunen und des Landes nicht groß zu sein.

Umso bedeutsamer ist es allerdings, dass die sehr knappen Ressourcen gezielt und strategisch eingesetzt werden. Dabei sollte im Ruhrgebiet die Sicherung von Basiskompetenzen von allen Kindern und Jugendlichen das strategische Ziel des Handelns der Akteure auf allen Ebenen sein. Wir sind uns bewusst, dass das viel verlangt ist. Zur Wahrheit gehört, dass mit der konsequenten Umsetzung dieses Ziels liebgewonnene Gewohnheiten infrage gestellt, wohlbegründete Maßnahmen, die andere Zielstellungen verfolgen, nicht priorisiert werden können und ein hohes Commitment aller Akteure unter Verzicht auf (berechtigte) andere Interessen entwickelt werden muss. Verantwortliche im Mehrebenensystem in ihren Zuständigkeiten für die inneren und äußeren Schulangelegenheiten sind aufgefordert, hier an einem Strang zu ziehen. Auch die Kommunen sollten diese Zielsetzung als zentrale Prämisse in ihrer Schulentwicklungsplanung verankern und in ihrer Bildungsregion als strategisches Ziel aller Akteure einfordern und unterstützen.

Ein strategischer Einsatz von knappen Ressourcen zur Sicherung von Mindestkompetenzen lässt sich auch mit dem Prinzip, Ungleiches ungleich zu behandeln, übersetzen. Im Bereich der Bildungsfinanzierung muss dieses Prinzip auf den Ebenen des Landes, der Region und der Kommunen rechtlich justiert und in die Praxis umgesetzt werden.

Der Bildungsbericht identifiziert als ein zentrales Handlungsfeld die Finanzierung der offenen Ganztagsgrundschule (OGS) im Primarbereich, insbesondere im Hinblick auf den ab 2026 geltenden Rechtsanspruch. Eine Umsetzung des Mottos, Ungleiches ungleich zu behandeln, bedeutet in diesem Zusammenhang, auf Landesebene eine sozialindexbasierte Differenzierung des Landeszuschusses für OGS-Plätze einzuführen.

Zudem sollten Städte und Kommunen die Staffelung der Elternbeiträge für OGS-Plätze als strategischen Hebel zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit nutzen. Die kommunalen Modelle können auf Grundlage der im Bericht dargestellten Vergleiche einer kritischen Sichtung unterzogen werden. Zudem könnte geprüft werden, ob eine gemeinsame regionale Strategie zur Stärkung der Metropole Ruhr beiträgt.

Eine gute Qualität im Bereich des offenen Ganztags an Grundschulen ist zudem abhängig von klaren Vorgaben des Landes. Angesichts der Vielzahl an Trägern sollten rechtsverbindliche, evidenzbasierte Mindeststandards für die Arbeit in der OGS vorgegeben werden.