

Bildungsbericht Ruhr

Regionalverband Ruhr
(Hrsg.)

Bildungsbericht Ruhr



Waxmann 2012
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8309-2631-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2012

Postfach 8603, D-48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Umschlagfotos von links nach rechts: © contrastwerkstatt; Lasse Kristensen; Bernd Geller; Herby (Herbert) Me; klickerminth; drubig-photo; Yuri Arcurs; akiebler; Robert Szakiel; alle: Fotolia.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des

Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung

elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Projektpartner des Bildungsberichts Ruhr sind der Regionalverband Ruhr (RVR), das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) und die Stiftung Mercator.

Der Bericht wurde von einem wissenschaftlichen Konsortium erstellt, deren Mitglieder an folgenden Hochschulen und Institutionen beschäftigt sind:

Institut für Pädagogik, AG Bildungsforschung, Universität Duisburg-Essen	Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Technische Universität Dortmund
CHE Consult GmbH	Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit (ISEP), Technische Universität Dortmund
Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Technische Universität Dortmund	Sozialforschungsstelle (sfs), Technische Universität Dortmund
Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen	Stadtforschung und Statistik, Stadt Mülheim an der Ruhr
Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum	Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR), Ruhr-Universität Bochum
Institut für Erziehungswissenschaft, AG Schulforschung & Schulpädagogik, Ruhr-Universität Bochum	

Wissenschaftliches Konsortium Bildungsbericht Ruhr:

Prof. Dr. Wilfried Bos (IFS), Sprecher des wissenschaftlichen Konsortiums	Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels (IFS)
Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Universität Duisburg-Essen, AG bifo)	Prof. Dr. Jürgen Howaldt (sfs)
Jan Amonn (ZEFIR, seit 2011 Stadt Mülheim an der Ruhr, Stadtforschung und Statistik)	Janina Kaufmann (IFS)
Prof. Dr. Gabriele Bellenberg (RUB, AG Schulforschung & Schulpädagogik)	Volker Kersting (ZEFIR, seit 2011 Stadt Mülheim an der Ruhr, Stadtforschung und Statistik)
Dr. Nils Berkemeyer (IFS)	Dr. Ulrich Mill (IAQ)
Prof. Dr. Gerhard Bosch (IAQ)	Prof. Dr. em. Detlef Müller-Böling (CHE Consult)
Eva Briedigkeit (ISEP, seit 2011 FH Südwestfalen, WZF)	Dr. Bastian Pelka (sfs)
Wiebken Dux (Forschungsverbund DJI/TU Dortmund)	Dr. Christian Reintjes (RUB, AG Schulforschung & Schulpädagogik)
Prof. Dr. Lilian Fried (ISEP)	Dr. Ernst Rösner (IFS)
Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin (Forschungsverbund DJI/TU Dortmund)	Dr. Matthias Schilling (Forschungsverbund DJI/TU Dortmund)
Prof. Dr. Klaus Harney (RUB, Institut für Erziehungswissenschaft)	Antonius Schröder (sfs)
Gunvald Herdin (CHE Consult)	PD Dr. Sybille Stöbe-Blossey (IAQ)
Annika Hillebrand (IFS)	Prof. Dr. Klaus Peter Strohmeier (ZEFIR)
	Dr. Susanne Strunck (Universität Duisburg-Essen, AG bifo, seit 2011 Stiftung Mercator)

Die Entstehung des Berichts wurde von einer Steuerungsgruppe begleitet:

Dr. Sabine Lange (RVR), Leitung der Steuerungsgruppe	Claudia Horch (RVR)
Dr. Nils Berkemeyer (IFS)	Julia Kreimeyer (Stiftung Mercator)
Prof. Dr. Wilfried Bos (IFS)	Janina Kaufmann (IFS)
Heike Gerstmann (RVR)	Bernhard van Loon (RVR)
Annika Hillebrand (IFS)	Michael Schwarze-Rodrian (wmr)
Andrea Höber (wmr)	Gerhard Seltmann (GSE Projekte)

Inhalt

Vorwort	11
Einleitung	15
1. Der Bildungsbericht Ruhr – Entstehung, Meilensteine und Arbeitsprozesse	15
2. Aufbau und Inhalt	18
3. Rahmenkonzeption zur Bildungsregion Ruhr	19
Basismodul: Statistische Beschreibung der Metropole Ruhr	29
1. Eckdaten der Metropole Ruhr	29
1.1 Demografische Entwicklung	30
1.2 Ausländische Bevölkerung und Bevölkerung mit Migrationshintergrund.....	34
2. Sozialstruktur	36
2.1 Kinderarmut und SGB II-Quote	37
2.2 Bildungsstand der Bevölkerung.....	38
3. Wirtschaftliche Rahmenbedingungen	41
3.1 Beschäftigungsstruktur	41
3.2 Arbeitslosigkeit	43
3.3 Bruttoinlandsprodukt und Finanzsituation der öffentlichen Haushalte	45
4. Familien- und Lebensverhältnisse	46
Modul 1: Frühkindliche Bildung	49
1. Kontext und Rahmenbedingungen: ungleiche Bildungsvoraussetzungen in der frühen Kindheit.....	49
1.1 Bestandsaufnahme der frühkindlichen Bildungschancen für die Kinder im Ruhrgebiet.....	50
1.2 Entwicklung des Sprachförderbedarfs.....	53
2. Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten	56
2.1 Die Angebotslandschaft für die frühkindliche Bildung.....	56
2.2 Soziale Selektivität bei der Inanspruchnahme von Kitas	61
2.3 Institutionelle Segregation zwischen den Kitas	63
2.4 Rahmenbedingungen elementarer Bildung: Gesundheit, Beratung, Familienbildung	66
3. Prozesse: Ausgewählte Organisationsformen frühkindlicher Bildung	69
3.1 Bildung beginnt mit der Geburt: die Organisation früher Hilfen in den Ruhrgebietskommunen	69
3.2 Annäherungen an die Prozessqualität in der Kindertagesbetreuung	72
3.3 Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachförderpraxis in der Elementarbildung.....	74
4. Wirkung frühkindlicher Bildung im Spiegel der Schuleingangsuntersuchung.....	79
5. Handlungsempfehlungen.....	81
6. Methodische Anmerkungen zu Modul 1	83
Modul 2: Allgemein bildende Schulen	85
1. Kontext und Rahmenbedingungen	85
1.1 Geburtenentwicklung 1990 bis 2010	85
1.2 Schülerzahlenentwicklung in den Schulstufen.....	86

2.	Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten	88
2.1	Schulstrukturen und Bildungsangebote	88
2.2	Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	88
2.3	Lehrendes (und nicht lehrendes) Personal	93
2.4	Ganztägige Bildung	95
2.5	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	99
3.	Prozesse	101
3.1	Einschulung	101
3.2	Übergänge in die Sekundarstufe I	105
3.3	Schulformwechsel und Durchgangsquoten	107
3.4	Übergänge in die Sekundarstufe II	109
3.5	Übergänge von der Schule in die Ausbildung/in den Beruf	113
4.	Wirkungen	114
4.1	Bildungserträge	115
4.2	Klassenwiederholungen	117
5.	Handlungsbedarfe, -optionen und -empfehlungen	118
Modul 3: Berufliche Bildung und Fort-/Weiterbildung (Erwachsenenbildung)		123
1.	Kontext und Rahmenbedingungen	124
1.1	Berufliches Ausbildungs- und Übergangssystem in der Metropole Ruhr	124
1.2	Weiterbildungsbeteiligung vor dem Hintergrund steigender Anforderungen und pluraler Angebotsstrukturen	126
2.	Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten	126
2.1	Angebotsstrukturen und Nachfragelogik der beruflichen Ausbildung	127
2.2	Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten in der Fort- und Weiterbildung	132
3.	Prozesse: Konstitution von Ausbildungsmärkten und Koordinierung und Monitoring in der Fort- und Weiterbildung	146
3.1	Die Konstitution von Ausbildungsmärkten und ihre Abgrenzung in der Metropole Ruhr	146
3.2	Regional-lokale Koordinierung und Monitoring im Aufbau	148
4.	Wirkungen	152
4.1	Regionale Typisierung der Beteiligung an Berufskollegs anhand der Berufskollegstatistik	152
4.2	Heterogenität und Pluralität der Fort- und Weiterbildung als Grundlage und Chance einer integrativen regional-kommunalen Bildungskoordination	157
5.	Handlungsempfehlungen	158
5.1	Berufliche Ausbildung	159
5.2	Handlungsrahmen Weiterbildung Metropole Ruhr – integrative Aus- und Weiterbildungs koordinierung	160
Modul 4: Hochschule		165
1.	Kontext und Rahmenbedingungen	165
2.	Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten: Hochschulraum Metropole Ruhr	166
3.	Prozesse: Übergangsverhalten zwischen Schule, Hochschule (und Beruf)	177
3.1	Studienberechtigte insgesamt	177
3.2	Studienberechtigte mit Migrationshintergrund	180

4.	Wirkungen: Beurteilung der Studiensituation und akademischen Abschlüsse	182
5.	Handlungsempfehlungen.....	184
Modul 5: Bildungspotenziale jenseits formaler Bildung.....		187
1.	Die Grundlagen	187
1.1	Begriffsbestimmung: Formale Bildung, nonformale Bildung, informelle Bildung.....	188
1.2	Bildungsorte außerhalb des formalen Bildungssystems	188
1.3	Die Erfassung der Bildungspotenziale jenseits der formalen Bildung als besondere Herausforderung.....	189
1.4	Referenzpunkte informeller und nonformaler Bildung	190
1.5	Die Begrenzung auf nonformale Bildung.....	190
2.	Bildungspotenziale der Kinder- und Jugendarbeit, des Vereinssports sowie der kulturellen Bildung – Erste Ansätze einer Indikatoren gestützten Beobachtung.....	191
2.1	Bildungspotenziale der offenen und verbandlichen Jugendarbeit	191
2.2	Kulturelle Angebote außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen	211
2.3	Bildungspotenziale des Vereinssports.....	214
3.	Zukünftige Berücksichtigung des nonformalen und informellen Lernens in den einzelnen Modulen.....	223
3.1	Modul 1: Frühkindliche Bildung.....	223
3.2	Modul 2: Allgemein bildende Schulen.....	223
3.3	Modul 3: Informelle und nonformale Bildung in der beruflichen Bildung, Fort- und Weiterbildung	225
3.4	Modul 4: Hochschule.....	228
4.	Handlungsempfehlungen.....	229
Übergreifende Handlungsempfehlungen.....		231
	Warum eine Bildungsregion Metropole Ruhr?.....	231
	Datenbasiert Handeln – Aufbau- und Weiterentwicklung eines regionalen Bildungsmonitoring.....	231
	Aufbau einer regionalen Koordinationsstruktur	233
	Bildungsregion Metropole Ruhr 2018 – neue Wege wagen.....	234
Zusammenfassung – Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen		237
Literatur		247
Verzeichnis der Datenquellen		259
Anhang – Erprobungsfelder guter Praxis.....		263
	Register 1: Im Bericht genannte „Erprobungsfelder guter Praxis“	264
	Register 2: Von den Kommunen eingereichte „Erprobungsfelder guter Praxis“	265
	Register 3: Ausgewählte „Erprobungsfelder guter Praxis“	266

Vorwort

Die interkommunale Zusammenarbeit zur Bewältigung regionaler Herausforderungen hat in der Metropole Ruhr eine lange Tradition, die sich bis zur Gründung der Emschergenossenschaft oder des Siedlungsverbands Ruhrkohlenbezirk Anfang des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen lässt. In der jüngsten Geschichte haben regional verantwortete Projekte wie die Internationale Bauausstellung (IBA) Emscher Park oder die Kulturhauptstadt Europas – RUHR.2010 den Strukturwandel nachhaltig beeinflusst und das Ansehen der Metropole Ruhr in der Welt positiv verändert. Der Schlüssel zum Erfolg: eine intensive, handlungsorientierte Diskussion aller Akteure in der Region unter Einbeziehung zusätzlichen Sachverständs.

Der Bildungsbericht Ruhr ist fest in dieser Tradition des gemeinschaftlichen Vorausdenkens und Handelns verankert. Ende 2008 formulierten die Städte und Kreise im Regionalverband Ruhr (RVR) das Positionspapier „Wandel als Chance“ und damit gemeinsam die Idee einer „Bildungsregion Ruhr“ als übergreifende Perspektive nach dem absehbaren Ende des Steinkohlenbergbaus. Auf dieser Basis entstand 2009 im Auftrag der Wirtschaftsförderung metropoleruhr GmbH eine Vorstudie zu einem regionalen Bildungsbericht.

Im Sommer 2010 beauftragte die Verbandsversammlung des RVR die Verbandsleitung mit der Erstellung eines Bildungsberichts als Grundlage eines möglichen Handlungskonzepts für die Bildungsregion Ruhr. Projektpartner für den Bildungsbericht Ruhr sind die Stiftung Mercator mit Sitz in Essen, deren Förderung das Vorhaben erst ermöglichte, das wissenschaftliche Konsortium unter Federführung des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der TU Dortmund sowie der Regionalverband Ruhr.

Das wissenschaftliche Konsortium mit mehr als 20 ausgewiesenen Wissenschaftlern aus der Region hat zum Ende des Jahres 2011 die Arbeiten abgeschlossen und den ersten regionalen Bildungsbericht in der Bundesrepublik Deutschland vorgelegt. In einem dialogischen Prozess wurden Erfahrungen von Akteuren des Bildungswesens aus 53 Gemeinden in die wissenschaftliche Arbeit einbezogen. Rund vierhundert Vertreterinnen und Vertreter von Bildungseinrichtungen, Verwaltungen und Verbänden haben ihre Anregungen eingebracht und Zwischenergebnisse diskutiert.

Der Bildungsbericht Ruhr umfasst die gesamte Bildungsbiografie und beleuchtet mit seinem breiten Spektrum von der frühkindlichen Bildung über Schule und Hochschule bis hin zur beruflichen Bildung die Situation der gesamten Bildungslandschaft in der Metropole Ruhr. Er macht die Herausforderungen und Chancen von Bildung in einem von wirtschaftlichem Strukturwandel betroffenen Ballungsraum deutlich. Der Bericht wertet die verfügbaren Daten aus und benennt Datenlücken. Über Beispiele guter Praxis und Handlungsempfehlungen hinaus gibt der Bildungsbericht Ruhr Anregungen und Gesprächsansätze für eine künftige Ausgestaltung der Bildungslandschaft in der Metropole Ruhr.

Methodik und Vorgehensweise bei der Erarbeitung des Bildungsberichts Ruhr können vorbildhaft für vergleichbare Ansätze in anderen Ballungsräumen in Deutschland und Europa sein.

In der Metropole Ruhr stehen nun eine zielgerichtete Diskussion zu den Ergebnissen und deren Umsetzung in ein gemeinschaftliches Handlungskonzept an. Die Diskussion beginnt mit der Vorstellung des Bildungsberichts Ruhr in einer öffentlichen Veranstaltung am 20. Januar 2012. Im Mittelpunkt der Diskussion wird die Frage stehen, ob und wie eine spezifische Bildungslandschaft in dieser Region – vergleichbar zu bereits realisierten Regionalstrategien – eigenverantwortlich ausgestaltet werden kann. Bausteine dafür könnten sein

- die Schaffung von Strukturen zum regionalen Austausch von Erfahrungen und zur Verständigung auf gemeinschaftliche Zielsetzungen für die Metropole Ruhr als Bildungsregion,
- der Aufbau einer regelmäßigen regionalen Bildungsberichterstattung mit Erarbeitung einheitlicher Datengrundlagen,

- die gemeinsame Definition von Handlungsfeldern zur Erhöhung von Bildungserfolgen, insbesondere Handlungsansätze im Bereich der Bildungsübergänge,
- die Steigerung der Weiterbildungsquote im Sinne des lebenslangen Lernens,
- die Formulierung regionaler Handlungsziele auch in der Kommunikation mit dem Land Nordrhein-Westfalen, der Bundesebene und der Europäischen Union.

Der Regionalverband Ruhr, die Stiftung Mercator und die Mitglieder des wissenschaftlichen Konsortiums würden sich freuen, sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten in den weiteren Diskussionsprozess einzubringen. Die Grundlage dafür bieten der Gestaltungswille und die Handlungskonsequenz der politischen und gesellschaftlichen Kräfte der Region.

Die Erarbeitung des Bildungsberichts Ruhr innerhalb eines Jahres war nur möglich, weil alle Beteiligten – auf der politischen Ebene ebenso wie in den Verwaltungen – hoch motiviert und konstruktiv gearbeitet haben. Ihnen gilt unser besonderer Dank.

Karola Geiß-Netthöfel
Direktorin Regionalverband Ruhr

Prof. Dr. Bernhard Lorentz
Geschäftsführer Stiftung Mercator

Essen, im Dezember 2011

Vorwort

Bildungsberichterstattung wird in Deutschland zu einem zunehmend bedeutenden Thema der Bildungsforschung, Bildungsadministration und Bildungspolitik. Dabei kann längst nicht mehr nur auf die nationale Bildungsberichterstattung geschaut werden, die seit 2006 umfassend über wesentliche Kennzahlen des bundesdeutschen Bildungssystems informiert. Nahezu alle Bundesländer haben mittlerweile eine landesspezifische Bildungsberichterstattung oder bereiten eine solche vor. Einen besonderen Impuls erhält das Thema der Bildungsberichterstattung durch die aktuell zunehmende Zahl kommunaler Bildungsberichte, die mittlerweile in München, Hamburg, Mannheim, Schwäbisch Gmünd, dem Ost-Albkreis und demnächst in vielen Kommunen, die am Projekt „Lernen vor Ort“ teilnehmen, vorliegen werden. Auch in vielen Kommunen der Metropole Ruhr gibt es bereits kommunale Bildungsberichte, z.B. in Dortmund, Duisburg, Essen, Gelsenkirchen, Herne, Oberhausen und im Kreis Recklinghausen. Weitere Bildungsberichte sind derzeit in verschiedenen Ruhrgebietskommunen geplant oder werden durchgeführt. Was bislang noch nicht auf der Agenda von Forschung und Bildungspolitik stand, ist eine regionale Bildungsberichterstattung. Mit dem Bildungsbericht für die Metropole Ruhr liegt nun erstmals ein regionaler Bildungsbericht vor. Er stellt eine wesentliche Rahmenbedingung dar, um künftig auf der Basis von wissenschaftlich abgesicherten Daten gemeinsame Entwicklungsvorhaben in der Metropole Ruhr zu realisieren.

Das Konsortium Bildungsberichterstattung Ruhr, unter Leitung von Prof. Dr. Wilfried Bos (IFS) möchte sich an dieser Stelle ganz herzlich bei den vielen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Kommunen für die erbrachten Anstrengungen und Mühen bedanken, die notwendig waren, um Daten zu sichten, zu sammeln und zur Verfügung zu stellen. Angesichts des überaus ehrgeizigen Zeitrahmens, der dem gesamten Projekt gesetzt war, ist Dank der sehr guten Kooperation mit den Kommunen, aber auch der engagierten Arbeit im Konsortium ein umfangreicher Bericht entstanden. Der Dank des wissenschaftlichen Konsortiums gilt auch den Mitgliedern der Steuerungsgruppe unter Leitung von Frau Dr. Lange, die aus Vertreterinnen und Vertretern des RVR, der wmr (Mit-Initiator unter Leitung von Herrn Schwarze-Rodrian), der Stiftung Mercator und des Konsortiums bestand. Ebenfalls danken möchten wir den Vertreterinnen und Vertretern der kommunalen Begleitgruppe für die kritisch konstruktiven Diskussionen sowie den Mitgliedern des politischen Beirats.

Die vielen Gespräche in den unterschiedlichen Gremien sowie mit den zahlreichen Akteuren der Bildungsregion Ruhr haben uns gezeigt, dass viele Potenziale in der Region bereits genutzt werden, dass es aber auch noch viel Spielraum für Synergien und Optimierungen gibt.

Wir wünschen uns für die nächsten Monate und Jahre, mit allen Interessierten diesen Synergie- und Optimierungspotenzialen nachzuspüren und datenbasiert über die Zukunft der Bildungsregion Ruhr nachzudenken. Wir sind uns ganz sicher, so die feste Überzeugung des gesamten Konsortiums, dass das Ruhrgebiet und seine Menschen die Chance zu mehr Bildungsbeteiligung und -gerechtigkeit nicht nur verdienen, sondern auch eigenverantwortlich an der Ausgestaltung einer Bildungsregion mitwirken können und wollen. Wir alle freuen uns auf diesen Prozess.

Prof. Dr. Wilfried Bos

Sprecher des wissenschaftlichen Konsortiums Bildungsbericht Ruhr

Dortmund, im Dezember 2011

Einleitung

Die Verbesserung von Bildungsangeboten, die Gewährleistung von Chancengerechtigkeit und die qualitative Verbesserung von Bildungsabschlüssen und Weiterbildungsmöglichkeiten sind zentrale Herausforderungen für alle Institutionen, die sich mit Bildungs- und Lernprozessen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen befassen. Entscheidend ist dabei der Gedanke, dass Bildungsprozesse nicht mehr allein von den Institutionen gedacht werden dürfen, sondern von der Bildungsbiografie eines jeden Einzelnen. Zur Bearbeitung dieser Herausforderung ist aktuell eine umfassende Veränderung der Steuerungsmechanismen und -instrumente sowie eine Neuformierung von Steuerungsakteuren zu beobachten, wobei den Kommunen derzeit eine besondere Bedeutung in diesem Prozess zukommt. Dies kann allgemein als ein Umbau der Educational Governance bezeichnet werden.

Die sinnvolle Gestaltung von Rahmenbedingungen für eine optimale Entfaltung persönlicher Bildungsbiografien ist somit die zentrale Aufgabe aller an Bildung beteiligten Akteure. Um ein solch anspruchsvolles Ziel zu erreichen, ist es notwendig, die Ausgangslage zu kennen, Rahmenbedingungen, Prozesse und Wirkungen zu analysieren, um so geeignete Maßnahmen zu entwickeln, die zu einer Verbesserung des Bildungsangebots insgesamt führen. Ein solches Handeln findet zum einen in einer veränderten Educational Governance statt, die sich immer stärker von hierarchischer Steuerung verabschiedet und zunehmend auf netzwerkförmige und auf Konsens zielende Kooperationen setzt. Die Bildungskonferenz NRW ist hierfür ein idealtypisches Beispiel. Zum anderen wird das Handeln der Akteure zunehmend von Daten geleitet. Seien es Sprachstandsfeststellungen, Lernstandsrückmeldungen oder Bildungsberichte. All diese Datenquellen liefern wichtige Informationen und können auf unterschiedlichen Ebenen auf spezifische Probleme hinweisen. Durch die Heranziehung von Daten ist allerdings nicht immer auch schon eine Problemlösung mitgeliefert. Diese muss von den Akteuren oft selbst hervorgebracht werden. Daten helfen aber dabei, Probleme präzise zu beschreiben und so gezielt Lösungen für diese zu finden.

Der bundesweit erste regionale Bildungsbericht, der hier für die Metropole Ruhr vorgelegt wird, setzt sich genau dieses Ziel. In fünf Modulen sollen Bildungsangebote erfasst sowie Prozesse und Wirkungen entlang der Bildungsbiografie analysiert werden, um Handlungsbedarfe zu erkennen und letztlich Empfehlungen für die Kommunen und Kreise der Metropole Ruhr zu formulieren. Dass dies nun erstmalig für eine Region geschieht, soll nachfolgend noch weitere Begründung erfahren.

Die Einleitung in den ersten regionalen Bildungsbericht Deutschlands soll entsprechend nicht allein eine Übersicht über die Inhalte des Bildungsberichts geben (2. Aufbau und Inhalt), sondern auch dazu genutzt werden, die Genese des bundesweit ersten regionalen Bildungsberichts zu dokumentieren (1. Der Bildungsbericht Ruhr – Entstehung, Meilensteine und Arbeitsprozesse). Zudem möchten wir in ersten Ansätzen zeigen, was mit Region und Regionalisierung gemeint sein kann. So erhält der Bildungsbericht Ruhr einen theoretischen Rahmen, der zugleich orientierend in Bezug auf künftige Entwicklungsvorhaben sein kann (3. Rahmenkonzeption zur Bildungsregion Ruhr).

1. Der Bildungsbericht Ruhr – Entstehung, Meilensteine und Arbeitsprozesse

Der hier vorgelegte Bildungsbericht wäre ohne einige wesentliche Zwischenstationen wohl nicht denkbar gewesen. Darum sollen zunächst einige wesentliche Meilensteine hier dokumentiert werden.

Aachener Erklärung

Mit der Aachener Erklärung von 2007 hat der Deutsche Städtetag einen wichtigen Schritt getan, um den vielfältigen Hoffnungen in Bezug auf die Weiterentwicklung der bestehenden Bildungslandschaften ein notwendiges Fundament zu geben.

Darin heißt es: „[...] Ausgangspunkt für Bildungsprozesse in den verschiedenen Lebensphasen ist die kommunale Ebene. Hier entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg von Bildung, werden die Grundlagen für berufliche Perspektiven, gesellschaftliche Teilhabe und gleichzeitig die Zukunftsfähigkeit einer Region gelegt.

Die Städte prägen mit ihren vielfältigen Einrichtungen die Bildungslandschaft Deutschlands: Kindertagesstätten, Familienzentren, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Schulen, Volkshochschulen und zahlreiche Kultureinrichtungen sind Eckpfeiler der öffentlichen Infrastruktur in der Bildung [...].

Den Städten kommt in der kommunalen Bildungslandschaft eine zentrale Rolle bei der Steuerung und Moderation der zielorientierten Zusammenarbeit zu. Als Grundlage für regionale Steuerung und Qualitätssicherung sollte ein umfassendes Bildungsmonitoring als integriertes Berichtswesen von Bildungsverläufen vor Ort gemeinsam von Kommunen und Ländern entwickelt werden. [...]“ (Deutscher Städtetag, 2007).

Insbesondere für den Bildungsbereich wird es eine anspruchsvolle Aufgabe sein, die Entwicklung der bislang zumeist kommunal gedachten Bildungslandschaften in einem weiteren Kontext zu denken. Die Notwendigkeit hierfür ist aber in Bezug auf Projektierung und Durchführung von Problemlöseprozessen und Innovationsvorhaben relativ klar, da interkommunale Kooperationen vielfältige Synergien versprechen.

Positionspapier „Wandel als Chance“

Die Metropole Ruhr hat viel Erfahrung mit der Entwicklung und Umsetzung interkommunaler Strategien – bei der nachhaltigen Regionalentwicklung, der Landschaftsgestaltung, dem Umbau des Entwässerungssystems oder der Wirtschaftsförderung. Deshalb haben die *Städte und Kreise* im November 2008 im Rahmen des *Positionspapiers „Wandel als Chance“* aus Anlass einer Bewertung von Folgen der Kohlebeschlüsse erstmals die *Perspektive einer „Bildungsregion Ruhr 2018“* formuliert und mit acht konkreten, regionalen Projekten untersetzt. Das Positionspapier wurde in den Stadträten und Kreistagen der Metropole Ruhr als Diskussionsgrundlage für weitere Gespräche verabschiedet.

Zum Thema Bildung ist im „Handlungsfeld Fördern + Begleiten“ formuliert: „[...] So bietet sich im Identitätswandel der nordrhein-westfälischen Steinkohleregionen die einmalige Chance, als ‚Bildungsregion Ruhr 2018‘ aus der Diskussion um die Bewältigung von ‚Ewigkeitslasten‘ des Bergbaus eine gemeinsame Strategie zum ‚Ewigkeitsnutzen‘ von Bildung zu entwickeln. Eine attraktive Bildungslandschaft ist zudem Voraussetzung für die Stabilisierung der Bevölkerungsentwicklung. Deshalb bildet dieses Handlungsfeld einen besonderen Schwerpunkt für die Arbeit in der Metropole Ruhr.

[...] Die Bildungsregion Ruhr 2018 versteht sich als Modell einer ‚offenen und lernenden Region‘. Ungeachtet ihrer Herkunft und sozialen Stellung sollen Kinder, Jugendliche und Erwachsene nach ihren individuellen Möglichkeiten Wissen erwerben und erweitern können. Dabei werden sie ‚gefördert‘ und ‚begleitet‘ von staatlichen und kommunalen Institutionen, von Unternehmen, Stiftungen, Vereinen und ehrenamtlich Tätigen [...]“ (wמר, 2008).

Erst mit diesem Papier wurde der Wunsch einer nachhaltigen interkommunalen Kooperation im Bildungsbereich politisch verstetigt, so dass es zu einem für den Bildungsbericht Ruhr weitesten unabdingbaren Schritt kommen konnte.

Auftrag der Verbandsversammlung des RVR – die Vorstudie

Auf der Plattform der bildungsbezogenen Aussagen des Positionspapiers „Wandel als Chance“ hat in der Metropole Ruhr eine breite Diskussion über die Sinnhaftigkeit und mögliche Aufgaben einer regionalen Bildungsstrategie begonnen. Im Zuge dieser Diskussion hat sich auch die Verbandsversammlung des Regionalverbands Ruhr (RVR) im Juni 2009 mit den Thesen befasst und einen Auftrag an die Verbandsverwaltung erteilt.

In dem Beschluss der Verbandsversammlung heißt es unter anderem: „[...] Die Verbandsversammlung beauftragt die Verwaltung, als einen ersten Schritt eine Bestandsaufnahme der vorhandenen innovativen Bildungsinitiativen insbesondere in den Kommunen durchzuführen“ (Verbandsversammlung RVR, 2009).

Vor diesem Hintergrund hat die Wirtschaftsförderung metropoleruhr GmbH (wmr) als Tochter des RVR im September 2009 als ersten Schritt zur Umsetzung des Beschlusses der Verbandsversammlung einen Auftrag zur Erarbeitung einer Vorstudie für einen künftigen Bildungsbericht Ruhr erteilt. Nach einigen Vorgesprächen mit der wmr wurde das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) unter Leitung seines Direktors Prof. Dr. Wilfried Bos beauftragt, ein Konsortium zu bilden, das im Rahmen einer Vorstudie Kernbereiche einer Bildungsberichterstattung Ruhr skizziert und auch die Machbarkeit eines solchen Vorhabens analysiert, insbesondere hinsichtlich der Verfügbarkeit von Daten. Mit der Vorstudie wurde das Vorhaben eines umsetzungsorientierten Bildungsberichts Ruhr, dessen Machbarkeit, Form und Inhalt auf den Prüfstand gestellt. Die Vorstudie wurde im Dezember 2009 vorgestellt. Die Erkenntnisse, die aus dieser Machbarkeitsstudie gewonnen wurden, flossen in die Arbeiten der Bildungsberichterstattung ein und bereiteten das Fundament für die Entwicklung, Durchführung und Zusammenstellung des Bildungsberichts Ruhr.

Auftrag der Verbandsversammlung des RVR – der Bildungsbericht Ruhr

Im Folgejahr 2010 wurde der Status des Bildungsberichts Ruhr basierend auf der Vorstudie erneut in der Verbandsversammlung des RVR diskutiert. Es wurde beschlossen, den Auftrag zur Erstellung eines Bildungsberichts, nach Klärung der Gesamtfinanzierung, an das Konsortium Bildungsberichterstattung Ruhr zu erteilen.

In Gesprächen mit der Stiftung Mercator konnte diese als finanzkräftiger und zugleich dem Ruhrgebiet verpflichteter Partner gewonnen werden, der insgesamt die Weiterentwicklung der Metropole Ruhr aktiv vorantreibt. Gemeinsam mit dem RVR wird die Erstellung des Bildungsberichts Ruhr finanziert und personell unterstützt. Die Arbeit am Bildungsbericht Ruhr wurde vom wissenschaftlichen Konsortium im Dezember 2010 aufgenommen und redaktionell im Oktober 2011 abgeschlossen.

Der Bildungsbericht Ruhr ist dabei keineswegs ein Produkt aus dem Elfenbeinturm der Wissenschaft. Allen Beteiligten war es von Beginn an von höchster Bedeutung, den Prozess der Erstellung des Berichts transparent zu halten und eine möglichst breite Einbindung vieler Akteure und Perspektiven zu gewährleisten, ohne dabei aber auf Standards für die Berichterstattung, wie sie vom nationalen Bildungsbericht gesetzt worden sind, zu verzichten. Die enge Zusammenarbeit zweier starker und engagierter Auftraggeber – RVR und Stiftung Mercator – mit der Wissenschaft erwies sich als äußerst konstruktiv im Projektjahr 2011.

Das Projektjahr 2011

Die Projektpartner RVR, IFS und Stiftung Mercator haben das Konzept des Bildungsberichts Ruhr im Rahmen einer großen Auftaktveranstaltung am 21. Februar 2011 einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt, an der fast 400 Personen aus der Region teilnahmen.

Die weiteren Arbeitsschritte waren von der Organisation und Durchführung der Datenerhebung geprägt. Für den Bildungsbericht Ruhr wurden amtliche Statistiken beispielsweise des Landesbetriebs Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW) oder der Bundesagentur für Arbeit oder des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) verwendet. Auf-

grund dieser sehr unterschiedlichen Quellen mit den teils sehr unterschiedlichen Stichtagen, ist es unvermeidbar, dass die Referenzjahre der verschiedenen Indikatoren voneinander abweichen können. Als Grundlage diene aber stets die aktuellste Statistik. Um den Ansprüchen sowohl einer regionalen als auch einer umsetzungsorientierten Berichterstattung gerecht zu werden, wurden darüber hinaus auch Daten aus den Kommunen angefragt, die über die zugänglichen Statistiken hinaus gehen. Anhand eines Indikatorenkatalogs wurden die Kommunen gebeten, Daten zu den erarbeiteten Indikatoren zur Verfügung zu stellen. Die letzten Datenrückläufe erreichten das wissenschaftliche Konsortium im Mai 2011. Zusätzlich wurden in den drei Modulen „frühkindliche Bildung“, „allgemein bildende Schulen“ und „berufliche Bildung und Fort-/Weiterbildung (Erwachsenenbildung)“ schriftliche Befragungen und Interviews mit verschiedenen Akteuren des Feldes durchgeführt. Die Datenrückläufe und Ergebnisse der Befragungen wurden in der Folgezeit zusammengetragen und ausgewertet. Die Ergebnisse konnten nur teilweise in den finalen Bildungsbericht Ruhr aufgenommen werden, da die derzeit verfügbare Datenlage nur in ausgewählten Fällen eine hinreichend vergleichbare Basis bietet. Insbesondere im Hinblick auf eine gemeinsame und somit vergleichbare Datenlage wird der Bildungsbericht am Ende eine gesonderte Empfehlung enthalten.

Ein Zwischenbericht, der im Mai 2011 erschien, diente als Gesprächsgrundlage für die begleitenden Gremien des Bildungsberichts Ruhr (Politischer Beirat und Kommunale Begleitgruppe) sowie für vertiefende Gesprächsrunden mit den Kommunen. Die Gespräche wurden von Vertreterinnen und Vertretern des RVR und der wmr bis September 2011 mit zentralen Bildungsakteuren aus der kommunalen Begleitgruppe, den Schul-, Jugend- und Kulturdezernaten, den Bildungsbüros und den Industrie- und Handelskammern geführt. Auch die Oberbürgermeisterinnen, Oberbürgermeister und Landräte haben sich von Beginn an konstruktiv in den Prozess eingebracht und so maßgeblich zum Gelingen des Bildungsberichts beigetragen. Insbesondere ihre gemeinsame Stellungnahme vom 19. Mai 2011 hat dem Bildungsbericht Ruhr wichtige Anregungen und Impulse gegeben. Darüber hinaus wurde der Zwischenbericht den Gremien des RVR (Sport- und Kulturausschuss, Verbandsausschuss und abschließend der Verbandsversammlung) vorgelegt.

Die Vertiefungsgespräche fanden eine Zusammenführung in einer Dialogkonferenz am 09.09.2011 mit dem RVR als Gastgeber. Zur Veranstaltung „Bildungsbericht Ruhr im regionalen Diskurs“ waren die Vertreterinnen und Vertreter der erweiterten kommunalen Begleitgruppe, des politischen Beirats, der Landesministerien und des wissenschaftlichen Konsortiums geladen.

Gemeinsam haben Oberbürgermeister und Landräte sowie weitere kommunale Vertreter, verschiedene Gremien, wissenschaftliches Konsortium, RVR und Stiftung Mercator Wege erarbeitet, dem Bildungsbericht Ruhr die Wirkungsmacht zu verleihen, die alle Akteure der Metropole Ruhr ihm geben wollen.

Die Arbeit rund um den Bildungsbericht Ruhr findet einen formalen Abschluss im Januar 2012 mit der Konferenz zum „Bildungsbericht Ruhr – Bildungsregion Ruhr“

2. Aufbau und Inhalt

Der Bildungsbericht Ruhr liefert eine umfassende Analyse des Bildungswesens in der Metropole Ruhr, die sich über die gesamte Bildungsbiografie erstreckt. In fünf Modulen wird eine empirisch basierte Beschreibung von Bildungsangeboten, -prozessen und -ergebnissen erstellt.

1. Frühkindliche Bildung
2. Allgemein bildende Schulen
3. Berufliche Bildung und Fort-/Weiterbildung (Erwachsenenbildung)
4. Hochschulbildung und
5. Bildungspotenziale jenseits formaler Bildung

Ergänzt werden die Module um ein vorangestelltes Basismodul, in dem bildungsrelevante gesellschaftliche Entwicklungen wie der demografische Wandel, die Sozialstruktur, die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und der Wandel der Familienverhältnisse der Metropole Ruhr anhand ausgewählter Indikatoren beschrieben werden und das somit eine Grundlage für die anschließenden fünf Module liefert.

In den fünf Modulen erfolgt die Darstellung der Inhalte anhand der Beschreibung ausgewählter Bereiche: Kontext und Rahmenbedingungen, Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten, Prozesse und Wirkungen. Dabei werden Stärken und Schwächen der gesamten Region und einzelner Teilregionen aufgezeigt, aus denen Handlungsbedarfe, -optionen und -empfehlungen abgeleitet werden. Übergreifende Empfehlungen zur Entwicklung einer Bildungsregion Metropole Ruhr finden sich am Ende des Berichts in einem eigenen Kapitel.

Im Anhang werden alle namentlich im Bildungsbericht genannten Projekte als Erprobungsfelder guter Praxis aufgeführt. Darüber hinaus entsteht auf der Website www.bildungsbericht-ruhr.de eine eigene Rubrik zu Erprobungsfeldern guter Praxis, die kontinuierlich erweitert wird.

3. Rahmenkonzeption zur Bildungsregion Ruhr

Das Vorhaben eines umsetzungsorientierten Bildungsberichts Ruhr kann nicht für sich allein betrachtet werden, sondern muss als Bestandteil aktueller bildungspolitischer Entwicklungen einerseits und bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse andererseits in einem Kontext gesellschaftlicher Entwicklung im Allgemeinen und der Entwicklung von Bildungsinstitutionen im Besonderen gesehen werden. In den nachstehenden Überlegungen wird ein raumplanerisches Verständnis für den Ballungsraum „Metropole Ruhr“ vorgeschlagen und dann auf die Idee der Regionalisierung als Steuerungsstrategie und die in der Erziehungswissenschaft raumgreifende Idee der Bildungslandschaft hingewiesen, die einen geeigneten Rahmen für den hier vorgelegten Bildungsbericht liefert.

Die Metropole Ruhr – Ausgangslage

Bochum, Bottrop, Dortmund, Duisburg, Essen, Gelsenkirchen, Hagen, Hamm, Herne, Mülheim an der Ruhr und Oberhausen sowie der Ennepe-Ruhr-Kreis, Kreis Recklinghausen, Kreis Unna und Kreis Wesel: Diese elf Städte und vier Kreise werden zusammen als Metropole Ruhr bezeichnet.

Bildungspolitisch kommt dieser Region formal keine Bedeutung zu. Beispielsweise ist sie weder Aufsichtsbezirk noch Schulträger für die ansässigen Schulen. Vielmehr treffen in ihr 57 kommunale Schulträger (neben zahlreichen privaten/freien Trägern) und drei Aufsichtsbezirke aufeinander. 13 Bildungsbüros sind mit der Gestaltung von Schul- und Bildungslandschaften beschäftigt. Was eint also diese Region?

Die Städte und Kreise in der Metropole Ruhr bilden gemeinsam einen der größten Ballungsräume Europas. Sie sind – bei allen teilträumlichen Unterschieden – in ihrer Gesamtheit mit den typischen Bedingungen der urbanen Verdichtungsräume Europas konfrontiert: zunehmende Ausdifferenzierung klassischer Milieus, wachsende soziale Destabilisierung, hohe Migrantenanteile in der jugendlichen Bevölkerung, Verschärfung der Trennlinien zwischen „gutsituierten“ und benachteiligten Stadtteilen mit entsprechenden Wirkungen auf das lokale Bildungsangebot. Die Folgen für Bildungssystem, Sozialstruktur, Arbeitsmarkt oder Stadtentwicklung sind evident. In der Metropole Ruhr führen die immer noch spürbaren, fundamentalen Veränderungen der Wirtschaftsstruktur und der damit einhergehende Bevölkerungsverlust zu einer Verstärkung dieser Entwicklungen. Diese spezifischen sozialen Problemlagen und Herausforderungen bergen gleichzeitig aber auch große Potenziale, die Region in bisher beispielloser Art und Weise zu entwickeln.

Für die Metropole Ruhr lassen sich zahlreiche Kooperationen benennen. Das Projekt *Em-scher Landschaftspark* oder die Kooperationen im Rahmen der *Kulturhauptstadt Europas 2010* seien hier exemplarisch für viele andere Vorhaben benannt. Neben solchen kooperativ angelegten Großprojekten, die auch durch Nachhaltigkeit überzeugen, gibt es aber auch raumstrukturelle, historisch gewachsene Eigenschaften der Metropole Ruhr, die ein einigendes Band um die Region legen. Zu erinnern ist hier an die vielen Menschen mit Migrationshintergrund, die so Wesentliches für das Ruhrgebiet nicht nur im Montanbereich geleistet haben. Es ist der Strukturwandel, der die Region hart getroffen hat und der die Menschen der Region zugleich zu neuen Wegen ermutigt hat.

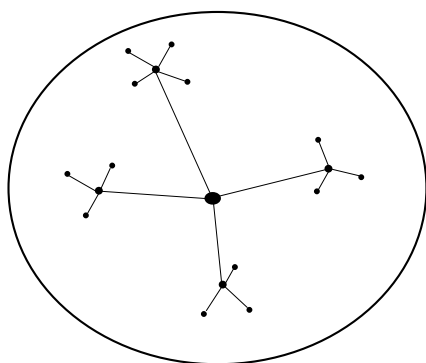
Im Bildungsbereich, so der erste Eindruck, scheint es allerdings noch Nachholbedarf zu geben. Er ist aber glücklicherweise auch als Handlungsbedarf erkannt, wobei vorerst noch unklar ist, wo die entscheidenden Ansatzpunkte zur Gestaltung liegen können. Wie kann die Metropole Ruhr also auch zur Bildungsregion, zu *der* Bildungsregion werden? Die Arbeit an kommunalen Schul- und Bildungslandschaften, die die Lernbiografien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in den Vordergrund stellt und so auch die Perspektive des lebenslangen Lernens berücksichtigt, ist ein erster wichtiger Schritt auf einem langen Weg hin zu einer Bildungsregion Metropole Ruhr, der nun auf der Grundlage empirisch gesicherter Daten aus dem Bildungsbericht Ruhr zielsicherer weitergegangen werden kann.

Die Metropole Ruhr als Ballungsraum

An dieser Stelle soll eine aus Sicht des wissenschaftlichen Konsortiums Bildungsbericht Ruhr wesentliche Vorüberlegung angestellt werden, die sich auf die Frage bezieht, was einen gestalteten Raum gegenüber einem ungestalteten oder nur lose verbundenen Raum auszeichnet.

Mit dem Begriff des Ballungsraums wird zunächst darauf hingewiesen, dass es zu einer Verdichtung des Wohn- und Wirtschaftsraums kommt. Dabei ist über die Beziehungen innerhalb dieses Verdichtungsraums noch nichts ausgesagt. Mittlerweile liegen unterschiedliche Beschreibungsvarianten von Ballungsräumen vor. Eine dieser Beschreibungen unterscheidet *monocentric*, *corridor* und *network cities* (vgl. Batten, 1995). *Monocentric cities*, d.h. stark monopolisierende „Weltstädte“ mit einem beherrschenden Zentrum über alle Lebensbereiche waren lange Zeit in der Stadtentwicklung und Raumplanung das vorherrschende Modell.

Abbildung E/1: Monocentric city



Aber bereits seit dem späten 20. Jahrhundert setzt sich die Erkenntnis durch, dass auch andere Modelle sich erfolgreich bzw. sogar erfolgreicher durchsetzen können. *Corridor cities* leben davon, dass zwei Zentren mit überdurchschnittlichen Ressourcen gekoppelt durch eine infrastrukturelle Verbindung voneinander profitieren können. Beispiele hierfür sind London – Cambridge oder Stockholm – Uppsala.

Abbildung E/2: Corridor cities

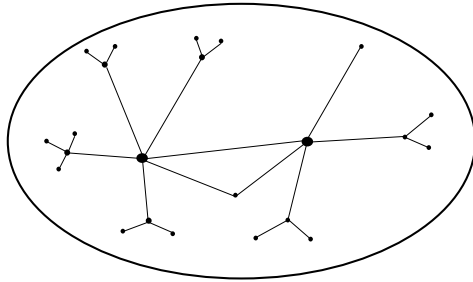
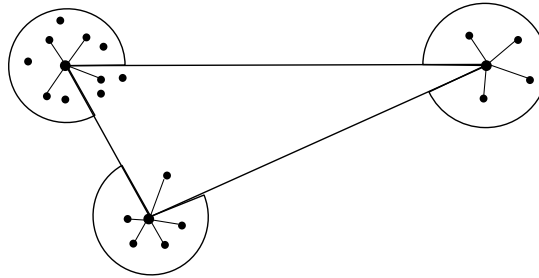


Abbildung E/3: Network cities



Jedoch insbesondere die Typologie der *network cities* scheint für eine Beschreibung der Bildungsregion Ruhr vielversprechend. Das Konzept der *network cities* wird auch unter den Begrifflichkeiten *polycentric national centres*, *urban networks*, Metropolregionen, Städtenetze, *city networks*, *urban networks*, *duopols* oder vernetzte Städtesysteme diskutiert (vgl. u.a. Meijers, 2005; Capello, 2000). Ganz gleich, welche Bezeichnung nun gewählt wird, in allen Konzepten wird davon ausgegangen, dass es in solchen Regionen zu günstigen Synergien kommt, wobei Synergien entweder durch Kooperationen oder Komplementarität entstehen können.

Wie weiter oben bereits erwähnt, finden sich im Ruhrgebiet zahlreiche Kooperationen, so dass zumindest in Ansätzen von einer Metropolregion oder einem Städtenetz gesprochen werden kann. Allerdings liegen diese Leuchtturmprojekte bislang vornehmlich außerhalb des Bildungsbereichs. Eine genauere Analyse der Kooperationen, die im Bildungssektor stattfinden, sind Bestandteil dieses ersten Berichts. Als „Beispiele innovativer Praxis“ sind sie in die einzelnen Module integriert, bzw. auf der Website zu finden.

Solche Beispiele weisen auf *creative spaces* (vgl. Evans, 2009) hin, also auf Räume mit besonderem Potenzial für die Weiterentwicklung von Stadtteilen, aber auch die Weiterentwicklung interkommunaler Kooperationen. Zudem werden urbanen Räumen derzeit besondere Potenziale bei der Beseitigung sozialer Ungleichheiten zugewiesen (vgl. Samuels, 2005). Unter Bezugnahme auf die Arbeiten des Nobelpreisträgers Amartya Sen (vgl. z.B. Sen 1999, 2010) wird eine Metropolentwicklung skizziert, die die Freiheiten der Bürgerinnen und Bürger als Entwicklungstreibstoff versteht. Der Gedanke einer Bildungsregion lässt sich in solch fundamentalen Konzeptionen gut einpassen, denn erst durch die Entfaltung der Potenziale aller Bürgerinnen und Bürger kann sich auch das Gemeinwohl vollends entfalten.

Dimensionen von Region

Neben solchen raumplanerischen Kategorien wie Netzwerkstadt oder *creative spaces* liegen weitere Vorschläge vor, Regionen zu betrachten. Einen sehr grundsätzlichen liefern dabei Kluge und Schramm (2001). Sie fassen Regionen als wissenschaftliche Konstrukte, also als Beobachtungskategorien auf, die auf drei sehr unterschiedliche Schwerpunkte abheben: Regionen werden hier in analytischer, kultureller und programmatischer Sicht beobachtet.

Überträgt man die Heuristik auf eine Bildungsregion Metropole Ruhr kann festgehalten werden: Mit der Metropole Ruhr liegt eine Identitätsregion vor. Die Zugehörigkeit zum Ruhrgebiet ist eine tief in der Mentalität der Menschen an der Ruhr verankertes Identitätsmerkmal, das sich keineswegs mehr allein auf die Montanwirtschaft stützt. Längst ist das Ruhrgebiet in kultureller, sportlicher, wirtschaftlicher und mit der Universitätsallianz Metropole Ruhr auch in

wissenschaftlicher Hinsicht europaweit ein sichtbares Gebilde geworden. Als analytische Region wird sie in diesem Bildungsbericht erstmalig für den Bereich der Bildung in den Blick genommen und vor allem wird danach gefragt, wie es mit der Funktionalität der regionalen Bildungsangebote bestellt ist. Schließlich werden am Ende des Berichts Entwicklungsperspektiven für die Bildungsregion Metropole Ruhr in Form von Handlungsempfehlungen skizziert.

Regionalisierung als Entwicklungsprozess

Die Verknüpfung und Vernetzung regionaler Akteure mit dem Ziel der Verbesserung spezifischer regionaler Angebote und Leistungen, etwa zur Entwicklung von creative spaces wird ganz allgemein als Regionalisierung diskutiert (vgl. Heintel, 2005). Während bei der Diskussion um Städtetnetze vor allem aus einer raumplanerischen Perspektive argumentiert wird, greift der Diskurs über Regionalisierung auch auf politikwissenschaftliche und soziologische Theoriebestände zurück.

Ganz allgemein lässt sich mit Benz und Holtmann (1998, S. 17) festhalten, dass „nach allem Anschein die Region zu einer zunehmend wichtigeren Arena der Politik [wird]. Regionalisierung ist ein zentrales Ziel der Modernisierung des Staates.“ Dabei sind zwei Varianten der Organisation von Regionalisierungsprozessen besonders geläufig: Regionalverbände und Regionalkonferenzen. Die Merkmale beider Formen sind in nachstehender Tabelle aufgeführt.

Tabelle E/1: Zwei Typen regionaler Politik

	Regionalverband	Regionalkonferenz
Struktur	Zusammenschluss von Kreisen und Gemeinden	Netzwerk staatlicher, kommunaler und gesellschaftlicher Akteure und Organisationen
Akteur	Landräte, Bürgermeister, sonstige gewählte Parteipolitiker	Ministerialbeamte, Landräte, Bürgermeister, Unternehmer, Verbandsfunktionäre, Geschäftsführer von Kammern, Wissenschaftler
Prozesse	Kooperation im „Schatten der Hierarchie“	Koordination in Verhandlungen (kooperative Regionalpolitik)
Aufgaben	Regionale Raumplanung, regionale Landschaftsplanung, regionale Infrastruktur	Entwicklungskonzepte, Entwicklungsprojekte, Regionalmanagement

Quelle: Benz, Crow & Holtmann 1998, S. 21

Regionalverbände sind zumeist formal organisierte Gremien, die ausschließlich aus Vertreterinnen und Vertretern mit öffentlichem Mandat zusammengesetzt sind und über Entscheidungskompetenzen verfügen, die von anderen öffentlichen Stellen berücksichtigt werden müssen. Sie haben die Möglichkeit zur hierarchischen Koordination, versuchen aber kooperativ – im „Schatten der Hierarchie“ – zu verfahren. In ihnen kann es aber bereits zu einer Begegnung zwischen Staat und Kommune kommen. Dieses Zusammentreffen ist im Verteilungskampf um Verfügungsrechte und Entscheidungskompetenzen für Regionalisierungs- und Dezentralisierungsprozesse hoch bedeutsam (vgl. Benz, 1998, S. 109). In unserem Fall dürfte dem Regionalverband Ruhr eine entsprechende Rolle zufallen. Wengleich es hier bislang keinen eigenständigen Ausschuss für Bildungsfragen gibt, so ist der RVR das institutionalisierte administrative Gremium der Metropole Ruhr und somit zugleich Ort, übergeordnete Interessen zu bündeln und in geeignete Projekte zu überführen. Der hier vorgelegte Bildungsbericht Ruhr ist bereits ein erstes Beispiel dafür.

Regionalkonferenzen hingegen sind zumeist nicht formal organisiert und stellen eher ein Verhandlungsnetzwerk zwischen staatlichen Vertreterinnen und Vertretern und gesellschaftlichen Gruppierungen (Verbände, Interessengemeinschaften, etc.) dar. Ihr Zweck besteht zumeist

in der regionalen Mobilisierung von Akteuren mittels Kooperation und Information. Sie verfügen über keinerlei bindende Entscheidungskompetenzen. Beispiele für beide Formen der Regionalisierung bzw. regionalen Koordinierung finden sich ebenfalls bei Benz (vgl. 1998, S. 11ff.). Aber auch die Auftaktveranstaltung zum Projekt Bildungsberichterstattung Ruhr hatte Züge einer Regionalkonferenz und könnte entsprechend als Ausgangspunkt für eine Verstetigung des Gedankens von Regionalkonferenzen für Bildung genommen werden.

Unter Bezugnahme auf die oben gegebene Definition könnte man somit formulieren, dass Regionalverbände Prozesse der Regionalisierung vorbereiten und eventuell auch initiieren können. Aber erst die Existenz von Regionalkonferenzen kann als hinreichendes Kriterium für die Annahme von Regionalisierungsprozessen gelten. „Regionalisierung ist eine andere Form öffentlicher Aufgabenerfüllung jenseits von Staat und kommunaler Selbstverwaltung“ (Benz, 1998, S. 101). Modernisierung des Staates besteht an dieser Stelle somit z.T. in Entstaatlichungsprozessen. Die Entstaatlichung ist aber nicht als Verschwinden des Staates zu deuten, sondern eher als die Übernahme einer neuen Rolle, die durch Kooperation und Aushandlung geprägt ist (vgl. Benz, 2001; Görlitz & Burth, 1998; Scharpf, 2000). Genau aus diesem Grund erscheint es beispielsweise auch sinnvoll, schulpolitische Fragestellungen, die originär auf der Ebene des Landes und der Kommune geregelt sind, regional zu diskutieren, da genau in der Entbettung von traditionellen Entscheidungswegen – und sei es nur zu Beratungszwecken – ein spezifisches Innovationspotenzial enthalten ist.

Das Zusammenwirken dreier Akteursgruppen (staatliche, kommunale, privatwirtschaftliche) in neu geschaffenen Kontexten ist beispielsweise für Fürst (2004) das entscheidende Merkmal einer *Regional Governance*, also der Koordinationsstruktur, die in einer Region vorhanden ist. Erst in neuen Kontexten und Strukturen können Lösungen für aktuelle Problemlagen entstehen, die mit herkömmlichen Steuerungsinstrumenten und -potenzialen des Staates nicht mehr erreichbar sind. Vor diesem Hintergrund spezifiziert Fürst seine Definition von *Regional Governance* als Selbststeuerung, „die auf Freiwilligkeit beruht, nicht verfasst ist und nicht auf einzelne traditionelle Teilsysteme (Politik/Verwaltung, Wirtschaft, sozio-kulturelle Gesellschaft) beschränkt ist“ (ebd., S. 48). Mit der Forderung nach Freiwilligkeit als Merkmal von *Regional Governance* setzt Fürst ein weiteres strenges Definitionskriterium. Zur weiteren Konkretisierung stellt Fürst sechs Merkmale einer *Regional Governance* vor:

- Zusammenspiel von (personalen) Akteuren verschiedener Handlungslogiken auf der Basis von wechselseitigen Abhängigkeiten (auf Input- und/oder Output-Seite),
- Überschreitung der Grenzziehungen und Verantwortlichkeiten zwischen den Teilsystemen,
- selbstorganisierte Netzwerke,
- horizontale Interaktionsformen über Modi des Argumentierens und Verhandelns, nicht der Macht und des Zwangs,
- verbunden mit selbstgewählten (ausgehandelten) Regelsystemen, welche die Interaktion formal kanalisieren, Transaktionskosten senken und die Erwartungssicherheit erhöhen,
- ein hoher Grad reflexiver Rationalität (Lernprozesse spielen eine große Rolle) (vgl. Fürst, 2004).

Die Entstehung des Bildungsberichts Ruhr selbst kann auf diese Kriterien hin untersucht werden und es zeigt sich, dass er selbst bereits Ausdruck eines Verständnisses einer *Regional Governance* ist. Im Zusammenspiel verschiedener Akteure wurden in der Tat grenzüberschreitend neue Kommunikationswege aufgebaut, um schließlich den Grad reflexiver Rationalität in der Region zu erhöhen.

Regionen erhalten aber auch im Zuge einer fortschreitenden Europäisierung eine wachsende Bedeutung. So wurde beispielsweise bei der EU ein Ausschuss der Regionen eingerichtet (vgl. Kuhlmann & Bogumil, 2010), ein Ausdruck für die Anerkennung der Wirkkraft regionaler Räume für Europa. Vor diesem Hintergrund lässt sich dann erst verstehen, was derzeit als strategische Regionsbildung diskutiert wird (vgl. Mäding, 2010). Strategische Regionsbildung bezeichnet eine „neue Form interkommunaler Zusammenarbeit“ (ebd., S. 205). Sie zeichnet sich durch

die Einbindung möglichst vieler Akteure aus und verfolgt das Ziel, die Region für den globalen Wettbewerb zu positionieren. Auch hierbei muss dem Thema Bildung über die Lebenszeit eine besondere Bedeutung zukommen. Mäding (2010) weist daraufhin, dass für Imagekampagnen und ähnliches großflächige Regionen, wie beispielsweise das Ruhrgebiet, unproblematisch sind, es allerdings bei operativen Entwicklungsvorhaben durchaus ratsam sein kann, in kleineren Einheiten zu denken und zu arbeiten. Dies erscheint ein wichtiger Hinweis auch für die Etablierung einer Bildungsregion „Metropole Ruhr“ zu sein. Es kann sich also als günstig erweisen in regionalen Subkooperationen an einem übergeordneten Ziel zu arbeiten.

Abschließend sei aber auch darauf hingewiesen, dass in aktuellen Forschungen zu Regionalisierungsprozessen, die insbesondere die *Regional Governance* in den Blick nehmen (vgl. auch Nicholls, 2005), auch auf die Probleme hingewiesen wird, die mit Regionalisierungsprozessen und ihrer Steuerung verbunden sind (vgl. Rehfeld & Weibler, 1998). Regionalisierungsprozesse sind immer auch von Machtspielen begleitet (vgl. Kuhlmann & Bogumil, 2010; Kröcher, 2007) und die Handlungslogiken sind keinesfalls immer zweckrational (vgl. Blatter & van der Heiden, 2010). Darum ist es äußerst sinnvoll Regionalisierungsstrategien datenbasiert zu entwerfen und Prozesse der Regionalisierung durch externe Partner zu begleiten.

Bildungslandschaften

Bildungslandschaften (vgl. Bollweg & Otto, 2011) sind innerhalb eines an Steuerung interessierten Diskurses der Erziehungswissenschaft en vogue (vgl. Bos & Berkemeyer 2009). Dabei ist es zunächst gar nicht leicht, aus Sicht der empirischen Bildungsforschung hierfür gute Gründe zu finden, jedenfalls dann nicht, wenn man unterstellt, dass Bildungslandschaften mehr sind oder mehr sein können als eine bloße Reformsemantik. Dies soll zunächst anhand einiger der bislang insgesamt wenigen Studien zum Themenbereich verdeutlicht werden. Hieran anschließend werden einige theoretische Überlegungen zu Bildungslandschaften vorgestellt und abschließend einige Perspektiven für die Bildungsarbeit in Regionen skizziert. Diesen Gedanken vorweg gestellt sind einige allgemeine Überlegungen zur Kontextuierung von Bildungslandschaften in gesamtgesellschaftliche Entwicklungslinien.

Bildungslandschaften sind kontextabhängig

Bildungslandschaften können nicht losgelöst von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen betrachtet werden. Sie sind immer moderiert, eingebettet oder thematisch inspiriert von übergeordneten Entwicklungen, wobei dies aber nicht bedeutet, dass sie nicht auch eigene Dynamiken entfachen und eigene Entwicklungslinien hervorbringen können. Wir versuchen dies an einigen wenigen Beispielen zu verdeutlichen.

Die Tatsache, dass Bildungslandschaften zunehmend an Bedeutung gewinnen, lässt sich vor dem Hintergrund einer aktuell herrschenden Unklarheit im Hinblick auf die Formen der Koordinierung und Steuerung teilsystemischer Gesellschaftsleistungen deuten. So koexistieren Reformansätze zur Dezentralisierung mit starken Tendenzen zur Zentralisierung, ohne dass dabei immer eine Koordinierung dieser Koordinationsversuche zu erkennen ist. Man könnte also nach einer Form der Metasteuerung fragen, kurz: Wer steuert die Steuerleute? Dies würde aber vermutlich wenig hilfreich sein, weshalb aktuell anstatt von Metasteuerungsakteuren eher zahlreiche kleinere Verhandlungsnetzwerke entstehen, die um einen Ausgleich gesamtgesellschaftlicher Interessen – unter Wahrung der jeweils eigenen Interessen – bemüht sind.

Neben solchen Entwicklungen im Bereich gesellschaftlicher Steuerung (vgl. Schimank, 2006) sind aber noch zwei weitere zentrale Entwicklungen von besonderer Bedeutung. Zum einen handelt es sich dabei um den demografischen Wandel, der die Gesellschaft vor die unterschiedlichsten Herausforderungen stellt (vgl. Bertelsmann Stiftung & Bundespräsidialamt, 2009). Hierzu gehört neben der zu lösenden Frage nach den Möglichkeiten des Fortbestands des Generationsvertrags auch die Frage nach der Neustrukturierung von Bildungsangeboten in den kreisfreien Städten, aber vor allem in kleineren kreisangehörigen Städten und Gemeinden. Was

soll beispielsweise mit einer Gemeinde werden, die in einer Gesellschaft, die sich selbst als Wissensgesellschaft bezeichnet, kein adäquates Bildungsangebot zur Verfügung stellen kann? Dieses Szenario ist kein Einzelfall: Wir müssen davon ausgehen, dass im Ruhrgebiet in bestimmten Teilregionen bis zu 20 Prozent der Schulen von Schließung bedroht sind.

Zum anderen ist darauf hinzuweisen, dass auf allen Ebenen des Staatsaufbaus eine eindeutige Bereitschaft für massive Investitionen in die Bildung nicht immer zu erkennen ist und die Wertigkeit der Höhe von Investitionssummen offenbar unterschiedlich beurteilt werden: Was in der Bildungspolitik als große Anstrengung verkauft wird, ist in anderen gesellschaftlichen Bereichen oftmals als bloßer Tropfen auf den heißen Stein erkannt. Empirisch belegen lässt sich dies auch über die Bildungsausgaben im internationalen Vergleich (vgl. OECD, 2008). Hier steht Deutschland lediglich im unteren Mittelfeld (Ausgaben unter dem OECD-Durchschnitt) und dies muss in einem rohstoffarmen Land wie Deutschland verwundern. All diese Entwicklungslinien müssen aus unserer Sicht beim Nachdenken über Bildungslandschaften und ihre Aufgaben, Funktionen und Ziele Berücksichtigung finden.

Wir wissen noch viel zu wenig über Bildungslandschaften

Aktuell lässt sich eine Reihe von Projekten finden, in denen Bildungslandschaften oder zumindest Teilaspekte von Bildungslandschaften gestaltet werden sollen (vgl. exemplarisch die Übersicht bei Berkemeyer, Kuper, Manitus & Müthing, 2009; Bleckmann & Durdel, 2009). Belastbare empirische Befunde über Wirkungen regionaler Bildungslandschaften sind jedoch rar.

Berkemeyer (2010) konnte erstmalig für den deutschen Sprachraum die Bedeutsamkeit der regionalen Rahmenbedingungen für regionale Steuergruppen im Modellvorhaben *Selbstständige Schule* in Nordrhein Westfalen empirisch nachweisen. Darüber hinaus liegen einige Befunde vor, die Hinweise auf Gelingensbedingungen für die Gestaltung regionaler Bildungslandschaften liefern (vgl. Holtappels, Klemm & Rolff, 2008). Insgesamt „bleibt es aber Aufgabe für die künftige Forschung, die Vermittlung zwischen regionalen Bedingungen und Prozessen der Schulentwicklung und Weiterbildungsplanung weiter aufzuklären“, so das Resümee einer Sammelbesprechung zum Thema „Bildung in der Region“ von Weishaupt (2007). Wenngleich insbesondere in den USA und in Großbritannien mehr Erfahrungen mit dezentralen Prozessen – insbesondere der Schulentwicklung – vorliegen, kann auch hier ein Defizit an Forschung konstatiert werden. Mit Blick auf die letzten drei Schulreformen in den USA stellen Rorrer, Skrla und Scheurich (2008) heraus, dass sich das Forschungsinteresse der meisten Studien zu den Reformen entweder auf die Einzelschule oder auf die staatlichen und bundesstaatlichen Akteure richtete. Übertragen auf die Perspektive „Mehrebenensystem Schule“ bedeutet dies, dass entweder die unterste oder eine der oberen beiden Ebenen im Fokus standen. Nach Rorrer et al. (2008) basiert dieser Forschungsfokus auf der weitgehend einstimmigen Überzeugung unter Forschern, Politikern und Praktikern, dass in Bezug auf Schulentwicklung vor allem die Einzelschule oder der Bundesstaat in seiner Funktion als *policy setter* eine Rolle spielen. Die Rolle des Distrikts wurde in den letzten 25 Jahren entsprechend wenig beforscht. Aus den wenigen vorliegenden Studien konnte jedoch abgeleitet werden, dass die kommunale Ebene vier Leistungen für eine Reform der Schule – und es kann hypothetisch weitergedacht werden – auch für eine Weiterentwicklung der gesamten Bildungslandschaft einnehmen kann:

- (1) *Providing instructional leadership*: Hierbei geht es um die Organisation und Führung der Reform. Diese sollte so angelegt sein, dass möglichst viele Akteure Kapazitäten nutzen und ausbilden können, um die Reformziele zu erreichen.
- (2) *Reorienting the organization*: Die Einführung eines regionalen Leitbilds erfordert nicht nur Management und Führung, sondern auch erhebliche Adaptionsleistungen der beteiligten Akteure. Diese gilt es darauf vorzubereiten und dabei zu unterstützen.
- (3) *Establishing policy coherence*: Nur unter den Bedingungen eines tragfähigen Konsenses, der nicht als Dauerzustand betrachtet werden darf, sondern der regelmäßiger Erneuerung bedarf, lässt sich eine Region innerhalb eines Entwicklungskorridors gestalten.

- (4) *Maintaining equity focus*: Insbesondere lokale Reformen bedürfen eines moralischen Fundaments, wobei die Fokussierung auf Chancengerechtigkeit zentral ist.

Bildungslandschaft – was könnte das sein?

In Anlehnung an den weiter oben erläuterten Begriff der *Regional Governance* können Bildungslandschaften als Orte alternativer Steuerung und Koordinierung gedacht werden. Dabei ist es zentral, dass die Region durch Entscheidungs- bzw. Gestaltungsträger repräsentiert wird. Erst dann kann es zu einer Regionalisierung, also einer Entwicklung regionaler Strukturen und in der Region vorfindbarer Kompetenzen kommen. In Anlehnung an Berkemeyer und Pfeiffer (2006) zeichnen sich Regionalisierungsprozesse bzw. der Aufbau regionaler Bildungslandschaften dann durch folgende Merkmale aus:

- Delegation bzw. Verlagerung von Entscheidungskompetenzen in die Region (Dezentralisierung im Kontext staatlicher Steuerung),
- Herausbildung von Verhandlungssystemen, die aus unterschiedlichen Akteursgruppen zusammengesetzt sind (ressort- und sektorübergreifende Selbstorganisation),
- Entstehung freiwilliger Netzwerke und Bündnisse bzw. Interessenvertretungen in der Region (Netzwerkbildung zwecks Selbstorganisation),
- Profilbildung in bestimmten thematischen Schwerpunkten (Fokussierung),
- Aufweichung von Zuständigkeitsmonopolen (Entbürokratisierung),
- Betonung von Kooperations- und Konsensprinzip (Harmonisierung).

Bildungslandschaft – was könnte sie leisten?

Wir nehmen diese wenigen Vorüberlegungen als Ausgangspunkt, um über mögliche Leistungen regionaler Bildungslandschaften zu sprechen, wobei insbesondere die sechs folgenden Punkte dazu dienen, jeweils exemplarisch auf einen spezifischen Aspekt einzugehen (vgl. Bos & Berkemeyer, 2009).

(1) *Dezentralisierung*: Die Verlagerung von Entscheidungen in die Zuständigkeit regionaler Akteure kann vor allem dann sinnvoll sein, wenn für die Entscheidungen „Nähe“ und damit verbunden eine spezielle Kenntnis nicht nur der Sachlage, sondern auch der Eigenheiten des jeweiligen Entscheidungsgegenstands notwendig sind. Dezentralisierung ist aber keineswegs immer sinnvoll, insbesondere dann nicht, wenn Leistungen durch Entscheidungen erbracht werden sollen, die einen allgemeineren Charakter haben. Anders formuliert: Dezentralisierung, die dazu beiträgt, dass an allen Orten das Rad neu erfunden wird, gilt es zu vermeiden.

(2) *Verhandlungssysteme*: Die Zusammenarbeit und Kooperation regionaler Akteure mit dem Ziel der Selbstorganisation regionaler Angelegenheiten ist ein zentrales Element regionaler Entwicklung. Regionalisierungsprozesse, die hierauf nicht aufsatteln können, werden wenig erfolgreich sein. Bei den Verhandlungssystemen ist darauf zu achten, dass nicht nur interessierte, sondern auch entscheidungsbefugte Akteure am Verhandlungstisch sitzen. Verhandlungsergebnisse, die erst wieder verhandelt werden müssen, werden mittelfristig nur zur Frustration führen.

(3) *Netzwerkbildung*: Die Bildung von Netzwerken hat mindestens zwei Funktionen: Zum einen kann sie dabei helfen, Probleme effektiver zu lösen, indem gemeinschaftlich nach Lösungsmöglichkeiten geschaut wird. Zum anderen können Netzwerke aber auch die organisationseigenen Kapazitäten stärken und erweitern. Zudem bieten Netzwerke die Chance von Perspektivwechseln, so dass aus Vernetzungsprozessen im Idealfall eine gemeinsame „ownership“ für regionale Probleme entstehen kann. Dass beispielsweise Jugendhilfe und Schule in vielen Kommunen separierte Akteure mit zum Teil sehr verschiedenen Vorstellungen sind, ist eine der regionalen Großbaustellen im Bildungsbereich.

(4) *Fokussierung*: Wer alles auf einmal will, hat vielleicht einen ehrenwerten Anspruch, er wird jedoch schnell enttäuscht werden. Bildungslandschaften benötigen einen Fokus, der im Idealfall datenbasiert formuliert ist. Hierzu ist es notwendig, an einer sinnvollen regionalen Bildungsberichterstattung zu arbeiten. Diese kann auch kommunal übergreifend in Auftrag ge-

geben werden, da ein Vergleich zwischen Regionen instruktiv ist. Wie solche Bildungsberichte gestaltet sein können, lässt sich am Beispiel des Bildungsberichts der Stadt Dortmund ablesen (Der Oberbürgermeister, 2008).

(5) *Entbürokratisierung*: Kooperation benötigt Freiräume und Handlungsoptionen. Eine „Zerregelung“ von Regionalisierung ist daher eine große Gefahr. Allerdings ist auch darauf zu achten, dass die „Keyplayer“ nicht willkürlich handeln. Es geht also um eine transparente Entbürokratisierung, die nicht von Zuständigkeiten, sondern von Notwendigkeiten her entscheidet. Dabei muss darauf geachtet werden, dass es nicht zu einer Missachtung bisheriger Leistungen und Anstrengungen kommt.

(6) *Harmonisierung*: Eine ständig unter Spannungen leidende Kooperation wird nicht überdauern können. Regionalisierungsprozesse sollten daher Konsensbereiche identifizieren und innerhalb solcher Bereiche mit Innovationen beginnen. Wenn dies trainiert ist, können auch problematische Bereiche angepackt werden.

Bildungslandschaften und ihre Perspektiven

Wir haben durchaus die begründete Hoffnung, dass Bildungslandschaften entstehen, in denen sportlicher Wettbewerb genauso gelebt wird wie Solidarität und Aufrichtigkeit in der Sache; Kooperationen entstehen, die nicht exklusiv sondern inklusiv sind und vor allem die Betroffenen einbeziehen. Bildungslandschaften sind dabei verschieden, gleichen sich nur in ihrem Ziel, eine bessere Umwelt für die Menschen zu werden, die in ihnen leben und arbeiten. Akteure der Bildungslandschaften agieren dabei nicht machtorientiert, sondern sachlogisch, sie wollen nicht *jede* Entscheidung dezentralisieren. Ob diese Hoffnungen naiv sind, liegt letztlich an uns selbst, denn wir sind schon jetzt – gewollt oder ungewollt – Teil einer Bildungslandschaft. Die Weiterentwicklung der Bildungslandschaft kann gesteuert oder ungesteuert stattfinden. Mit dem Auftrag zu einer Bildungsberichterstattung haben sich die Akteure für eine aktiv gesteuerte Weiterentwicklung entschieden.

Mit der *Aachener Erklärung* hat der Deutsche Städtetag einen wichtigen Schritt getan, um den vielfältigen Hoffnungen in Bezug auf die Weiterentwicklung der bestehenden Bildungslandschaften ein notwendiges Fundament zu geben. Insbesondere für den Bildungsbereich wird es eine anspruchsvolle Aufgabe sein, die Entwicklung der bislang zumeist kommunal gedachten Bildungslandschaften in einem weiteren Kontext zu denken. Der Bildungsbericht Ruhr als gemeinsame Bildungsberichterstattung der insgesamt elf kreisfreien Städte und vier Kreise der Metropole Ruhr – und somit eine erste breit angelegte interkommunale Kooperation – ist hierfür ein erster wichtiger Schritt, dem perspektivisch weitere Schritte folgen können.

Basismodul

Statistische Beschreibung der Metropole Ruhr

Bildungsprozesse, so wie sie im Bildungsbericht Ruhr thematisiert werden, sind keineswegs nur von den Institutionen (Kindergärten, Kindertagesstätten, Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen etc.) abhängig, in denen sie stattfinden, sondern in erheblichem Maße von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Wenngleich der Gesamtzusammenhang bekannt ist, liegen überzeugende theoretische Beschreibungen über Schnittstellen von Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen nur begrenzt vor, die bestehende Zusammenhänge und Wirkungsweisen zwischen den Teilsystemen erläutern und auch erklären können (vgl. exemplarisch Luhmann & Schorr, 1996; Fend, 2006). Wenngleich ein solches Desiderat hier nicht zu beheben ist, so möchte der Bildungsbericht Ruhr doch auf für Bildungsprozesse relevante gesellschaftliche Faktoren hinweisen. Zu diesem Zweck wird den fünf zentralen Modulen ein Basismodul vorangestellt, das sozioökonomische Rahmenbedingungen, in denen sich Bildungsprozesse abspielen, anhand zentraler Kennziffern darstellt. Übergreifende Entwicklungen und Herausforderungen wie der demografische Wandel, die Sozialstruktur, die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und der Wandel der Familienverhältnisse in der Metropole Ruhr stellen solche bildungsrelevanten gesellschaftlichen Eckdaten dar, die hier gebündelt und anhand ausgewählter Indikatoren berichtet werden. Auf die hier dargestellten Daten wird in unterschiedlicher Form auch in den einzelnen Modulen wieder zurückgegriffen bzw. werden entsprechende Verweise gegeben. Mit dem Basismodul wird also eine knappe Bestandsaufnahme vorgelegt, die die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und auch die Besonderheiten der Metropole Ruhr erfasst und somit als Grundlage für die fünf zentralen Module des Bildungsberichts dient.

1. Eckdaten der Metropole Ruhr

Die Metropole Ruhr, zentral in Nordrhein-Westfalen gelegen, besteht aus 53 Gebietseinheiten, die sich aus 11 kreisfreien Städten und 4 Kreisen mit insgesamt 42 kreisangehörigen Städten und Gemeinden zusammensetzt. Wenngleich wir hier von einem regional geschlossenen Beobachtungsraum, der Metropole Ruhr, ausgehen, zeigt sich, dass es innerhalb dieses Raumes nicht nur zwischen den Städten oder Kreisen, sondern auch unterhalb der kommunalen Ebene erhebliche Unterschiede in Bezug auf die beobachteten Indikatoren gibt. Solche klein- und kleinräumigen Disparitäten sind von hoher Bedeutung für lokale Handlungsstrategien und werden darum im Bildungsbericht Ruhr auch exemplarisch analysiert und untersucht. Insgesamt bleibt die Beobachtungsperspektive in allen Modulen aber auf die kommunale und regionale Ebene fokussiert, womit der Idee einer regionalen Bildungsberichterstattung Rechnung getragen wird.

Mit knapp 5,16 Mio. Einwohnerinnen und Einwohnern (Stand: 30.06.2010) ist die Metropole Ruhr das fünftgrößte Ballungsgebiet Europas. 30 Prozent der Bevölkerung Nordrhein-Westfalens leben hier auf einer Gesamtfläche von 4.435 qkm. Dies entspricht lediglich 13 Prozent des gesamten Bundeslandgebietes. Die Bevölkerungsdichte liegt mit 1.164 Einwohnerinnen und Einwohnern pro qkm entsprechend weit über dem Durchschnitt des übrigen NRW, die hier 428 Einwohnerinnen und Einwohner pro qkm beträgt. Während die Besiedlungsdichte der vier Kreise deutlich geringer ausfällt, befinden sich 8 der 11 kreisfreien Städte über dem sehr hohen Durchschnittswert der Bevölkerungsdichte der Metropole Ruhr. Die einwohnerstärkste und flächenmäßig größte kreisfreie Stadt ist Dortmund (581.000), knapp gefolgt von Essen (575.000) und Duisburg (490.000). Bottrop zählt mit 117.000 die geringste Anzahl an Einwohnerinnen und Einwohnern.

Metropole Ruhr: Nachfolgend werden die elf kreisfreien Städte Bochum, Bottrop, Dortmund, Duisburg, Essen, Gelsenkirchen, Hagen, Hamm, Herne, Mülheim an der Ruhr, Oberhausen und die vier Kreise Recklinghausen, Unna, Wesel und Ennepe-Ruhr-Kreis als Metropole Ruhr (MR) bezeichnet.

NRW ohne Metropole Ruhr: Auch übriges NRW genannt, ist definiert durch die Regionen des Landes Nordrhein-Westfalen *ohne* die Metropole Ruhr

NRW insgesamt: Meint das gesamte Bundesland Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse beziehen sich auf das Landesgebiet insgesamt *inklusive* der Metropole Ruhr.

1.1 Demografische Entwicklung

Maßgeblich für die Planung der Bildungsangebote im Bildungswesen ist die demografische Entwicklung. Sinkende Schülerzahlen beispielsweise führen vielerorts zu einem Überangebot an Schulplätzen, das in drastischen Fällen zu Reduzierung von Klassenzügen (z.B. von fünf auf vier Klassen) oder gar Schließung von Standorten führen kann. Im Folgenden wird die zurückliegende und zukünftige Bevölkerungsentwicklung abgebildet. Besondere Berücksichtigung finden dabei die Geburtenzahlen und die Altersstruktur.

Ein Blick auf die zurückliegende Bevölkerungsentwicklung der Metropole Ruhr in den letzten 20 Jahren zeigt einen deutlichen Rückgang der Bevölkerung um -4,6 Prozent (dies entspricht einem Rückgang um 236.000 Einwohnerinnen und Einwohner), während in NRW ohne Metropole Ruhr in demselben Zeitraum ein Zuwachs von 5,8 Prozent zu verzeichnen ist. Mit Ausnahme der Stadt Hamm, der Kreise Unna und Wesel sind alle Kreise und kreisfreien Städte der Metropole Ruhr von dieser rückläufigen Entwicklung betroffen, wenngleich unterschiedlich intensiv. Während Gelsenkirchen und Hagen etwa 13 Prozent ihrer Wohnbevölkerung verlieren, fällt der Bevölkerungsrückgang in Bottrop (-1,5 Prozent), Dortmund (-3,2 Prozent) und im Kreis Recklinghausen (-3,3 Prozent) vergleichsweise gering aus.

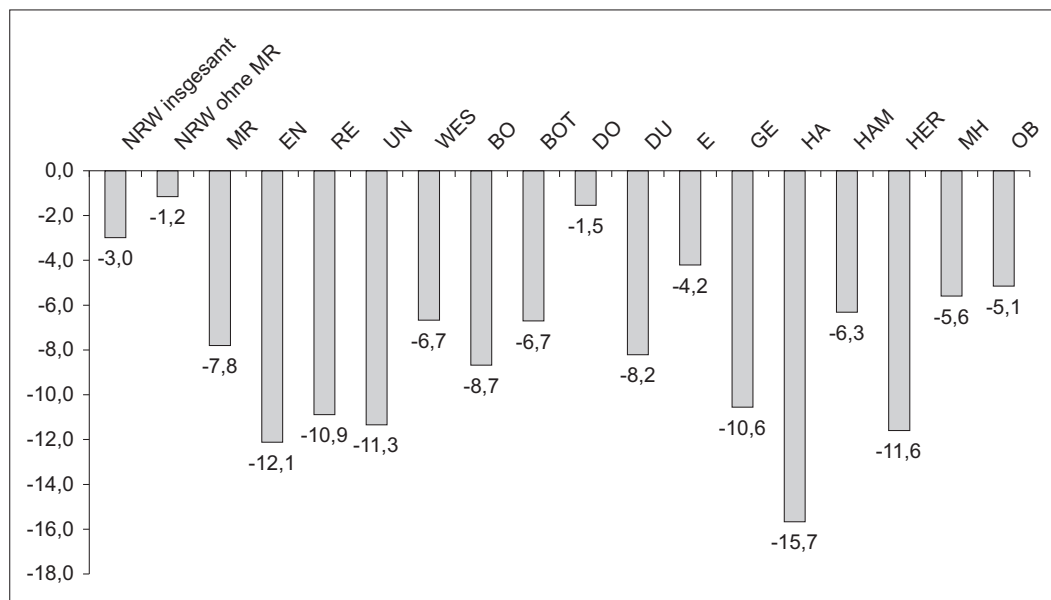
In den letzten 10 Jahren ist die Bevölkerung sowohl in den Kreisen als auch in den kreisfreien Städten um 3,6 Prozent zurückgegangen (2001 zählte das Ruhrgebiet noch 5,35 Mio. Einwohnerinnen und Einwohner), während das übrige Land im genannten Zeitraum einen zu vernachlässigenden Rückgang von -0,1 Prozent aufweist.

Dieser im Landesdurchschnitt als hoch einzuschätzende Bevölkerungsrückgang der Metropole Ruhr kann neben der natürlichen Bevölkerungsentwicklung (Entwicklung der Geburten- und Sterbefälle) auch auf Wanderungseffekte zurückgeführt werden. Der Saldo aus Zu- und Fortzügen gibt Auskunft über die Größenordnung dieser Wanderungsdynamik. Im Jahr 2010 fällt diese mit einem Saldo von +495 Zuzügen erstmals wieder leicht positiv für die Metropole Ruhr aus. In den fünf Jahren zuvor (2005 bis 2009) lag der Saldo durchschnittlich bei einem Minus von 5.670 Fortzügen. In dem weiter zurückliegenden Zeitraum von 2000 bis 2004 zeichnete sich die Metropole Ruhr hingegen durch Wanderungsgewinne aus (um durchschnittlich 611 Personen). Im Gegensatz dazu weist das gesamte NRW seit 1990 nur in den Jahren 2008 und 2009 einen negativen Wanderungssaldo auf (vgl. ausführlicher Cicholas & Ströker, 2009).

Der Bevölkerungsvorausberechnung des Landesbetriebs für Information und Technik Nordrhein-Westfalen (nachfolgend IT.NRW) zufolge werden nur in fünf Städten und sechs Kreisen Nordrhein-Westfalens Bevölkerungszuwächse erwartet. Für das Ruhrgebiet wird für das Jahr 2030 nur noch eine Einwohnerzahl von 4,8 Mio. prognostiziert. Damit reduziert sich die Bevölkerungszahl in den nächsten 20 Jahren um 374.000 – ein Rückgang von 7,8 Prozent. Der prognostizierte Verlust in der Metropole Ruhr fällt damit deutlich höher aus als im übrigen NRW, das ein Minus von vergleichsweise geringen 1,2 Prozent gegenüber dem Jahr 2010 zu erwarten hat. Wird die mutmaßliche Bevölkerungsveränderung der einzelnen Kommunen betrachtet, zeigt sich, dass auch zukünftig die Stadt Hagen mit -15,7 Prozent gefolgt von dem Ennepe-Ruhr-Kreis (-12,1 Prozent), Herne (-11,6 Prozent), den Kreisen Unna (-11,3 Prozent) und

Recklinghausen (-10,9 Prozent) und Gelsenkirchen (-10,6 Prozent) die größten Bevölkerungsrückgänge zu verzeichnen haben werden. Dortmund wird mit einem prognostizierten Rückgang von 1,5 Prozent nur geringfügig betroffen sein (vgl. Abbildung B/1).

Abbildung B/1: Prognostizierte Veränderung der Bevölkerungszahlen in den kreisfreien Städten und Kreisen der Metropole Ruhr (MR) von 2010 bis 2030 (in %)



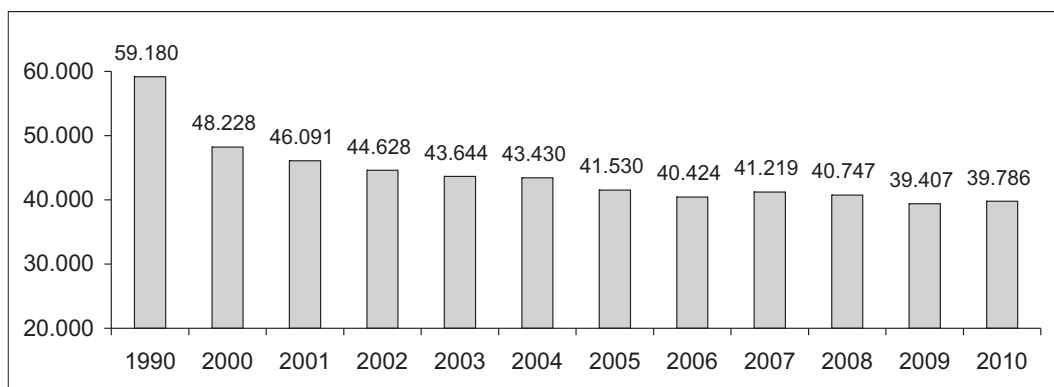
Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Im Vergleich zu NRW ohne Metropole Ruhr steht das Ruhrgebiet auch zukünftig vor der besonderen Herausforderung eines deutlich überdurchschnittlichen Bevölkerungsrückgangs. Anders als in den vergangenen Jahren ist der Rückgang der Einwohnerzahl in den Kreisen (-10,1 Prozent) deutlicher spürbar als in den Städten (-6,6 Prozent). Eine mögliche Ursache hierfür kann u.a. in der Geburtenentwicklung zu finden sein, die sich in den Städten günstiger als in den Kreisen darstellt.

Das genaue Ausmaß der Geburtenentwicklung sowie die Altersstruktur der Bevölkerung sind von großer Bedeutung für die Planung des zukünftigen Bildungsangebots. Stark rückläufige Geburtenzahlen finden sich nicht nur auf Landes- und Bundesebene, sondern auch in der Metropole Ruhr. Diese haben sich seit 1990 um ein Drittel von 60.000 auf 40.000 Geburten reduziert (-32,8 Prozent), während sich der Rückgang im übrigen NRW auf 23,2 Prozent beläuft. Auch der Geburtenrückgang der letzten 10 Jahre (2001 bis 2010) liegt im Ruhrgebiet mit 13,7 Prozent höher als in NRW ohne Metropole Ruhr (-11,6 Prozent). Dabei ist für 2010 – neben 2007 – erstmalig wieder eine Zunahme der Geburtenzahlen zu verzeichnen, nur sechs der 15 Gebietskörperschaften stellen hier eine Ausnahme dar.¹

¹ Im Jahr 2010 sind 8 Prozent der Mütter von Neugeborenen in der Metropole Ruhr ausländischer Abstammung. Die Spannweite innerhalb der Region liegt dabei zwischen 1,9 Prozent im Kreis Wesel und 16,1 Prozent in Oberhausen. Aussagen über Mütter mit Migrationshintergrund liegen nicht vor, es kann jedoch festgehalten werden, dass sich das Geburtenverhalten dieser Frauen in NRW deutlich an das der Nichtmigrantinnen angenähert hat (1,46 zu 1,39 Kindern pro deutsche Frau) (vgl. Ströker, 2009, S. 4).

Abbildung B/2: Geburtenentwicklung in der Metropole Ruhr, 1990–2010



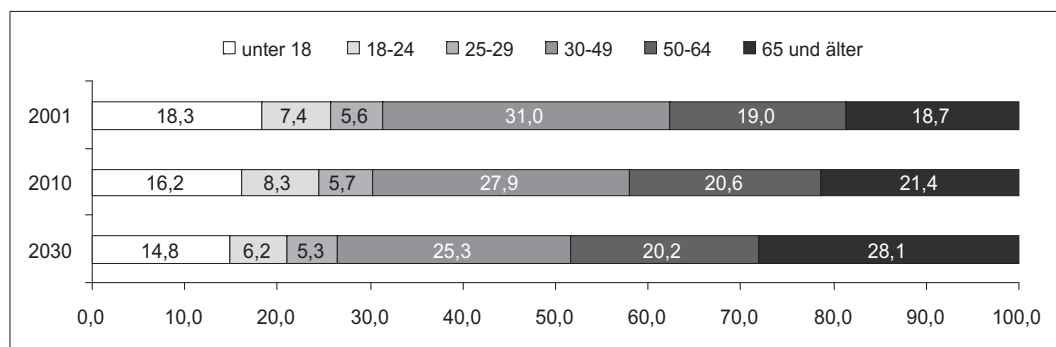
Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Deutliche Diskrepanzen ergeben sich innerhalb der Metropole Ruhr. Während die Geburten in den kreisfreien Städten um 10,2 Prozent gesunken sind, verzeichnen die Kreise mit einem Minus von 19,9 Prozent einen beinahe doppelt so hohen Geburtenrückgang. Folglich sind die ländlichen Regionen der Metropole Ruhr stärker von den Folgen des demografischen Wandels betroffen als die kreisfreien Städte. Die Geburtenrückgänge der letzten zehn Jahre auf Ebene der einzelnen Verwaltungsbezirke differieren zwischen 3,6 bis 22,9 Prozent. Der Prognose von IT.NRW zufolge verringert sich die Geburtenanzahl bis zum Jahr 2030 auch weiterhin, ein leichter Anstieg wird im Ruhrgebiet lediglich zwischen 2012 und 2018 erwartet (vgl. Cicholas & Ströker, 2009, S. 19).

Aufgrund der rückläufigen Geburtenentwicklung ist auch der Anteil der jungen Bevölkerung gesunken. Die Anzahl der unter 18-Jährigen hat sich in dem Zeitraum von 2001 bis 2010 um 145.000 reduziert (14,8 Prozent). In NRW ohne Metropole Ruhr fällt dieser Rückgang mit einem Minus von 11,5 Prozent geringer aus.

In Relation zur Gesamtbevölkerung der Metropole Ruhr ist der Anteil der unter 18-Jährigen um 2,1 Prozentpunkte zurückgegangen, im Jahr 2030 wird er voraussichtlich nur noch 14,8 Prozent betragen, während sich der Anteil der älteren Bevölkerung über 50 Jahre um 4,3 Prozentpunkte erhöht hat und bis zum Jahr 2030 voraussichtlich um weitere 6,3 Prozentpunkte auf knapp 50 Prozent ansteigen wird (vgl. Abbildung B/3).

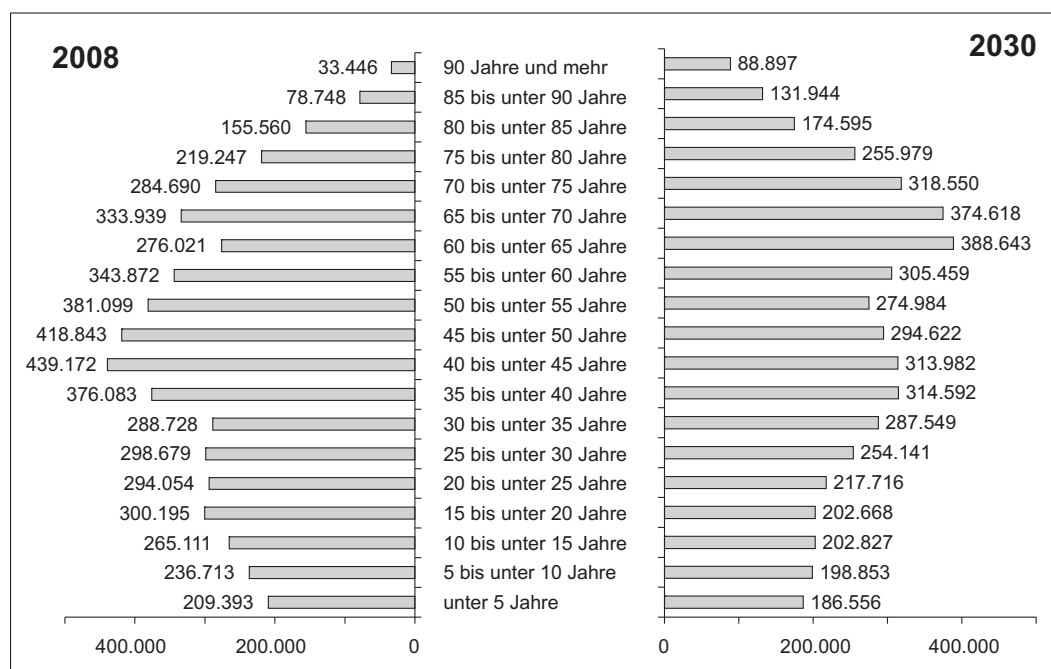
Abbildung B/3: Anteile der Altersgruppen in der Bevölkerung insgesamt in der Metropole Ruhr 2001, 2010 und 2030 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Der Bevölkerungsprognose zufolge wird sich dieser rückläufige Trend auch bis 2030 weiter fortsetzen. Die folgende Grafik verdeutlicht noch einmal genauer die Verschiebung der Anteile der Altersgruppen.

Abbildung B/4: Voraussichtliche Entwicklung der Bevölkerungszahlen in der Metropole Ruhr bis 2030 in Altersgruppen



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Darstellung

Die Anzahl der unter 20-Jährigen geht nach den Prognosen vom Ausgangswert im Jahre 2008 um weitere 221.000 Personen zurück. Dies ist ein gravierender Rückgang von 21,8 Prozent. Die für das Pflichtschulsystem relevanten Altersgruppen verlieren somit auch zukünftig quantitativ an Bedeutung. Die Bevölkerung in der Nacherwerbsphase, im Alter von 65 Jahren und älter, nimmt hingegen um nahezu den gleichen Anteil von 21,6 Prozent zu (239.000 Personen); damit wächst gleichzeitig auch die Bedeutung der Bildungsaktivitäten für diese Lebensphase. Die für die frühkindliche Bildung bedeutende Altersgruppe der unter 5-Jährigen reduziert sich bis 2030 auf 187.000 Kinder (10,9 Prozent). Bis zum Jahr 2020 wird zunächst aber ein leichter Anstieg auf 203.000 Kinder unter 5 Jahren erwartet.

Das Durchschnittsalter in der Metropole Ruhr hat sich gegenüber 2000 um 2,3 Jahre erhöht und beträgt aktuell 44,2 Jahre. Damit liegt es über dem durchschnittlichen Alter des übrigen NRW von 43,0 Jahren. Die durchschnittlich jüngsten Einwohnerinnen und Einwohner finden sich in Hamm (42,8 Jahre), die ältesten in Mülheim an der Ruhr (45,7 Jahre). In den vier Kreisen der Metropole Ruhr ist die Alterung stärker vorangeschritten (mit einer Zunahme von 3,1 Jahren) als in den kreisfreien Städten, in denen das Bevölkerungsalter im Durchschnitt um 2,0 Jahre höher liegt. Während im Jahr 2000 das Durchschnittsalter in den Kreisen niedriger ausfiel (41,3 zu 42,2 Jahren in den Städten), leben 2010 die jüngeren Einwohnerinnen und Einwohner in den kreisfreien Städten (44,4 zu 44,2 Jahren in den Städten).

Zusammenfassung

Die Analyse der demografischen Entwicklung zeigt, dass die Metropole Ruhr im Vergleich zu NRW ohne Metropole Ruhr einen starken Bevölkerungsrückgang zu verzeichnen hat, der sich auch zukünftig weiter fortsetzen wird. Nicht alle 15 Gebietskörperschaften sind gleich stark davon betroffen. Insbesondere hinsichtlich der Geburtenentwicklung sind starke regionale Differenzen zu finden. So ist der demografische Wandel in den ländlichen Regionen deutlicher spürbar als in den kreisfreien Städten. Die Verluste bei den Geburtenzahlen lassen sich nicht durch Wanderungseffekte kompensieren; dazu bedürfte es weitaus größerer Wanderungsgewinne als bisher. Die rückläufigen Geburtenzahlen gehen mit einer veränderten Altersstruktur der Bevöl-

kerung einher: Die für die schulische und vorschulische Bildung relevante Anzahl von Kindern und Jugendlichen verringert sich. Die Konsequenzen der geburtenschwachen Jahrgänge werden sich auch in Form von sinkenden Schulabsolventenzahlen auf dem Arbeitsmarkt bemerkbar machen. Der steigende Anteil der älteren Altersgruppen wird, insbesondere vor dem Hintergrund der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung des lebenslangen Lernens, die Art und den Umfang der Weiterbildungsangebote beeinflussen.

1.2 Ausländische Bevölkerung und Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Als traditionelle Einwanderungsregion lebt eine Vielzahl von Menschen mit Migrationshintergrund im Ruhrgebiet. Viele dieser Personen sind in Deutschland geboren und besitzen auch die deutsche Staatsangehörigkeit. Die adäquate Teilhabe an Bildung und Gesellschaft ist seit Jahren zentrales bildungspolitisches Ziel. Insgesamt muss darauf hingewiesen werden, dass der Zusammenhang von Migration und Bildungserfolg deutlich weniger eng ist als oftmals behauptet. Vielmehr finden sich starke Zusammenhänge von Bildungserfolg und sozioökonomischem Status (vgl. exemplarisch Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003; Baumert et al., 2001). Allerdings finden sich in der Gruppe sozioökonomisch benachteiligter Menschen überproportional viele Menschen mit Migrationshintergrund, so dass es hier zu einer Durchmischung unterschiedlicher Effekte kommt.

Anhand von Daten zur ausländischen Bevölkerung² werden im Folgenden kleinräumige Differenzen hinsichtlich deren Verteilung am Beispiel der Stadt Dortmund aufgezeigt. Darüber hinaus werden die Unterschiede der nichtdeutschen Bevölkerung nach Herkunftsländern verdeutlicht, die sich im Ruhrgebiet anders als im übrigen NRW darstellen. Beide Aspekte sind von großem bildungspolitischem Interesse: zum einen, weil die Konzentration einer Vielzahl von nichtdeutschen Personengruppen in sozial benachteiligten Stadtteilen insbesondere die dortigen Schulen vor besondere Herausforderungen stellt, und zum anderen, weil die Bildungsaspirationen und schulischen Kompetenzen je nach Herkunftsland variieren (vgl. Weishaupt & Kemper, 2009).

In einem weiteren Schritt werden differenzierte Daten zum Migrationshintergrund aufgegriffen, die ein realitätsnäheres Bild der Bevölkerungsstruktur ermöglichen. Diese Daten können der Stichprobenerhebung des Mikrozensus entnommen werden. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Bevölkerung unter 18 Jahren.

Ausländische Bevölkerung

Als Ausländer gelten all jene Personen, die eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Dieser Ausländeranteil liegt im Ruhrgebiet im Jahr 2009 bei knapp unter 11 Prozent und damit nur einen Prozentpunkt über dem Anteil der nichtdeutschen Bevölkerung des übrigen NRW.³ In den vier Kreisen besitzen durchschnittlich 7,6 Prozent der Bevölkerung keine deutsche Staatsangehörigkeit, in den Städten betrifft dies durchschnittlich 12,5 Prozent. Noch deutlicher lassen sich kleinräumige Differenzen innerhalb der einzelnen Städte abbilden. Exemplarisch wird dies am Beispiel der Stadt Dortmund aufgezeigt: Auf der Ebene der zwölf Stadtbezirke bewegen sich die Ausländeranteile zwischen 5,3 Prozent im südöstlich gelegenen Aplerbeck und 40,4 Prozent in der nördlichen Innenstadt (Stand 31.12.2010, Quelle: DortmunderStatistik). Diese ungleiche Verteilung ausländischer Bevölkerungsgruppen – technisch als

2 Gemeint sind hier alle Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit. Zugewanderte, die beispielsweise in zweiter Generation in Deutschland leben und einen deutschen Pass besitzen, werden in dieser Statistik nicht aufgeführt.

3 Die Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts aus dem Jahr 2000 beeinflusst dabei die Anzahl der Ausländer maßgeblich. Zu diesem Zeitpunkt verzeichnete NRW die größte Anzahl an Einbürgerungen (66.000), die bis zum Jahr 2009 auf 26.000 zurückgegangen sind.

ethnische Segregation bezeichnet – betrifft die Städte im Ruhrgebiet im gleichen Ausmaß wie andere Großstädte in Deutschland. Im Ruhrgebiet konzentrieren sich, wie in den meisten Großstädten, Zugewanderte in den dicht besiedelten Zentren, Mittelschichtfamilien ziehen die Ränder des Ruhrgebiets vor (vgl. Kersting, Meyer, Strohmeier & Terpoorten, 2009, S. 142).

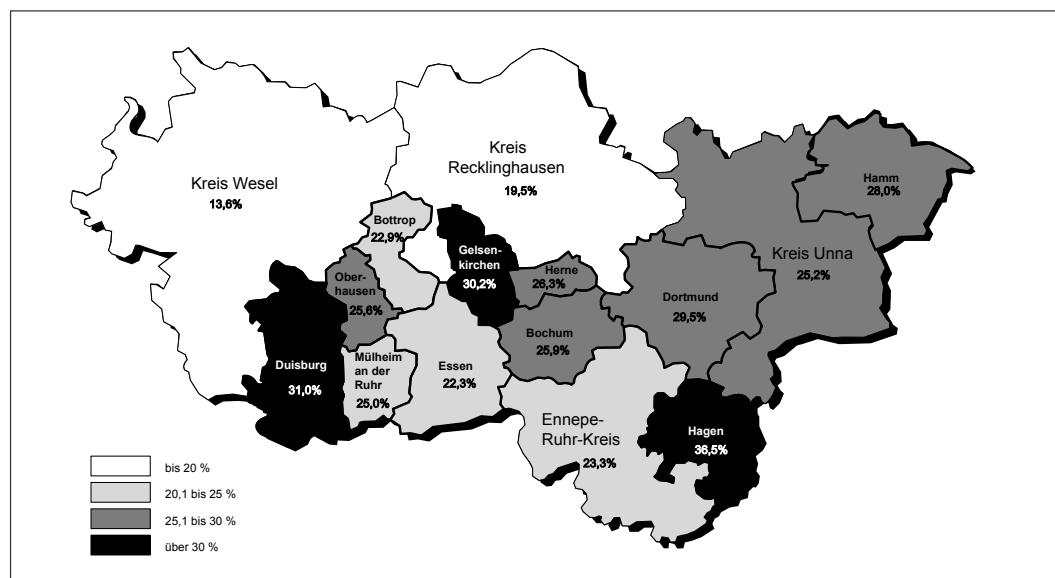
Die Herkunftsländer der ausländischen Bevölkerung unterscheiden sich im vom Bergbau geprägten Ruhrgebiet deutlich von anderen Großstädten. Während beispielsweise in der Landeshauptstadt Düsseldorf, in der 18,9 Prozent der Menschen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben, die griechische Gemeinde stark ausgeprägt ist (8,3 zu 3,7 Prozent in der Metropole Ruhr), ist der Anteil an türkischen Zugewanderten im Vergleich zum Ruhrgebiet gering (13,1 Prozent in Düsseldorf; 41,1 Prozent in der Metropole Ruhr).

Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Differenziertere Auskünfte über die Bevölkerung mit Migrationshintergrund, die neben den Nichtdeutschen auch Personen mit Zuwanderungsgeschichte berücksichtigen, können auf der Grundlage der bundesweiten Stichprobenerhebung des Mikrozensus getroffen werden.⁴

Ausweislich der Daten ist der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Jahr 2009 in allen Regionen mehr als doppelt so hoch wie der der ausländischen Bevölkerung (ohne deutsche Staatsangehörigkeit). Das Ruhrgebiet unterscheidet sich mit 24,9 Prozent nur geringfügig von NRW ohne Metropole Ruhr mit 23,8 Prozent. Auch hier werden erhebliche Unterschiede innerhalb der Metropole Ruhr ersichtlich. Die jeweiligen Prozentanteile reichen von 13,6 bis 36,5. Die nachfolgende Abbildung B/5 veranschaulicht die Verteilung auf die einzelnen Kommunen und verdeutlicht dabei die Stadt-Land-Unterschiede.

Abbildung B/5: Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den kreisfreien Städten und Kreisen der Metropole Ruhr 2009 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung, Darstellung RVR, Team 3-1

⁴ Als Personen mit Migrationshintergrund gelten hier die „nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2010, S. 3). Den Ländern steht es aber frei, eine eigene Definition zu verwenden. NRW weist demnach nur all jenen Personen einen Migrationshintergrund zu, die selbst eingewandert sind oder deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden. Kinder von deutschen Eltern mit Migrationshintergrund, die selbst schon in Deutschland geboren wurden, gelten in NRW folglich nicht als Migranten.

Ein erheblicher Anstieg der Migrationsanteile zeigt sich, wenn auf die Bevölkerung der unter 18-Jährigen fokussiert wird. In der Metropole Ruhr haben 347.000 der 843.000 Kinder und Jugendlichen eine Zuwanderungsgeschichte. Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund steigt für diese Alterskohorte somit auf 41,1 Prozent, im übrigen NRW auf 36,1 Prozent (in NRW insgesamt auf 37,5 Prozent). In Hagen und Duisburg weist sogar mehr als jedes zweite Kind und mehr als jeder zweite Jugendliche einen Migrationshintergrund auf.

Tabelle B/1: Unter-18-jährige Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den kreisfreien Städten und Kreisen der Metropole Ruhr 2009 (in %)⁵

NRW	37,5
NRW ohne Metropole Ruhr	36,1
Metropole Ruhr	41,1
Ennepe-Ruhr-Kreis	37,5
Kreis Recklinghausen	35,0
Kreis Unna	38,9
Kreis Wesel	21,6
Bochum	43,4
Bottrop	38,1
Dortmund	46,7
Duisburg	50,2
Essen	39,8
Gelsenkirchen	46,1
Hagen	56,3
Hamm	(43,1)
Herne	(47,9)
Mülheim an der Ruhr	(39,3)
Oberhausen	46,2

Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Zusammenfassung

Die Ausführungen haben verdeutlicht, dass der Anteil, aber vor allem die Verteilung der Menschen mit Migrationshintergrund innerhalb der Metropole Ruhr stark zwischen den Kommunen und noch stärker innerhalb der Kommunen divergiert – wie am Beispiel der Stadt Dortmund dargestellt. Es konnte zudem gezeigt werden, dass insbesondere bei den unter 18-Jährigen der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erheblich größer ist als der Anteil der Menschen mit Zuwanderungsgeschichte an der Gesamtbevölkerung. Dies ist insbesondere für die vorschulischen und schulischen Bereiche eine wichtige Bezugsgröße. Der Umgang mit Migration in Bildungseinrichtungen des Ruhrgebiets ist damit kein Spezialfall, sondern eine alltägliche Erfahrung. Dass es dabei längst nicht immer gelingt, mit dieser Situation chancengerecht zu verfahren, zeigt der Bildungsbericht Ruhr in den jeweiligen Modulen detailliert auf.

2. Sozialstruktur

Vor allem die soziale Herkunft entscheidet in Deutschland, wie in kaum einem anderen Land, maßgeblich über die Zukunfts- und Bildungschancen der Kinder (vgl. exemplarisch Bos, Schwippert & Stubbe, 2007; Ehmke & Baumert, 2007). Das Lebensumfeld einer Vielzahl von Einwohnerinnen und Einwohnern der Metropole Ruhr ist durch die Abhängigkeit von staat-

⁵ Bei der unter 18-jährigen Bevölkerung mit Migrationshintergrund sind für die drei Städte Mülheim an der Ruhr, Hamm und Herne (aufgrund der kleinen Fallzahl) nur eingeschränkte statistische Aussagen möglich. In der Tabelle sind diese Werte geklammert ausgewiesen.

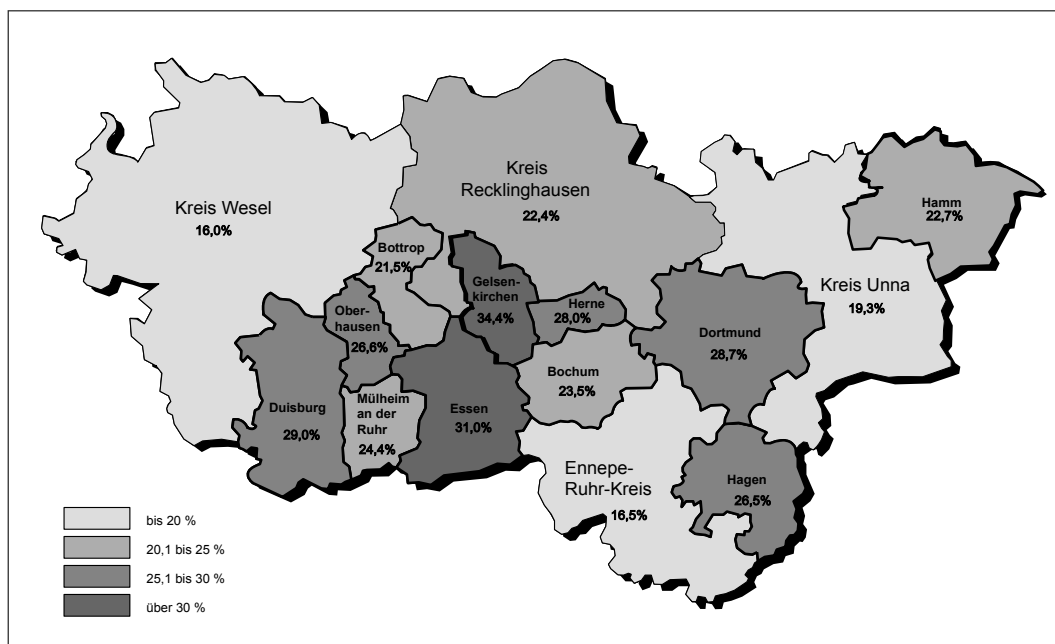
lichen Hilfen geprägt. Die Aussicht der Betroffenen auf Bildungsteilhabe, Schulerfolge und die Integration in die Erwerbstätigkeit ist damit stark beeinträchtigt. Das genaue Ausmaß der sozialen Herausforderungen wird im Folgenden anhand der Indikatoren der SGB-II-Quote⁶ und des Bildungsstandes der Bevölkerung beschrieben, da die erreichten Bildungsabschlüsse eng mit dem Einkommen verknüpft sind.

2.1 Kinderarmut und SGB II-Quote

Die Metropole Ruhr verzeichnet eine hohe Anzahl an hilfebedürftigen Kindern. Gemeint sind hier alle unter 15-Jährigen, die Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch II (SGB II) erhalten. 2010 liegt dieser Wert bei 24,7 Prozent. Jedes vierte Kind wächst demnach in armen Verhältnissen auf, betroffen sind über 166.000 Kinder. Im Vergleich zum Jahr 2007 ist die absolute Anzahl zwar um 5.260 Hilfebedürftige gesunken, prozentual entspricht dies aber einem leichten Anstieg von 0,6 Prozentpunkten. In NRW ohne Metropole Ruhr beläuft sich der entsprechende Anteil – sowohl 2007 als auch 2010 – auf 15,6 Prozent.

Innerhalb der Metropole lässt sich auch bezüglich dieses Indikators eine erhebliche Streuung nachweisen. Auffällig sind erneut die eindeutigen Unterschiede zwischen suburbanen und urbanen Regionen: Während die vier Kreise mit einem Mittelwert von 19,0 Prozent unter dem Durchschnitt der Metropole Ruhr liegen, überschreiten die kreisfreien Städte diesen mit durchschnittlich 27,9 Prozent sozialhilfebedürftige Kinder. Die genaue Verteilung in den einzelnen Kommunen der Metropole Ruhr kann der nachfolgenden Abbildung B/6 entnommen werden.

Abbildung B/6: Hilfebedürftige unter 15-Jährige in den kreisfreien Städten und Kreisen der Metropole Ruhr 2010 (in %)



Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2011, RVR-Datenbank, Darstellung: RVR, Team 3-1

⁶ Das Sozialhilfegesetzbuch II regelt die Grundversorgung für arbeitssuchende Personen. Die SGB-II-Quote gibt Auskunft über den Anteil der Bevölkerung, der seinen Lebensunterhalt nicht aus eigenen Mitteln finanzieren kann und auf Hilfeleistungen des Staates angewiesen ist.

Auch der Anteil der SGB-II-Empfänger liegt im Ruhrgebiet über dem Durchschnitt. Demnach sind 2010 über 620.000 Personen in der Metropole Ruhr auf staatliche Hilfen angewiesen. 15,3 Prozent der unter 65-jährigen Einwohnerinnen und Einwohner des Ruhrgebiets können ihren Lebensunterhalt nicht eigenständig sichern. In NRW ohne Metropole Ruhr betrifft dies nur 10,1 Prozent. Die diesbezüglichen regionalen Unterschiede innerhalb der Metropole Ruhr entsprechen in etwa denen der bereits aufgezeigten Kinderarmut. Auch hier liegt der Anteil der auf Hilfe angewiesenen Einwohnerinnen und Einwohner in den Großstädten über dem in den Kreisen. Im Kreis Wesel findet sich mit 10,0 Prozent die geringste und in Gelsenkirchen mit 22,0 Prozent die höchste SGB-II-Quote. Im Vergleich zum Jahr 2007 verzeichnet die Metropole Ruhr auch hier einen leichten Anstieg von 0,2 Prozentpunkten. Durch einen minimalen prozentualen Rückgang zeichnen sich nur die zwei Kreise Wesel und Unna sowie Duisburg aus.

Zusammenfassung

Es ist deutlich geworden, dass die Metropole Ruhr überdurchschnittlich viele SGB-II-Empfänger sowie eine Vielzahl von Kindern in Familien mit SGB-II-Bezug aufzuweisen hat. Bei kleinräumiger Betrachtung wird sich auch der Anteil der Hilfebedürftigen teils erheblich erhöhen (vgl. exemplarisch Strohmeier, 2006). Diese Tatsache ist von zentraler Bedeutung für die Situation im Bildungssystem, da Kinder aus finanziell schwachen Familien – wie die großen Leistungsstudien der letzten Jahre beweisen – eindeutige Nachteile beim Erwerb guter Bildungsabschlüsse haben. Negative Effekte sozialer Armut auf den Bildungserfolg sind allein durch Bildungsinstitutionen nicht aufzufangen und verweisen somit auf dringend notwendige umfassende Interventionen, die weit über den Bildungsbereich hinausgehen.

2.2 Bildungsstand der Bevölkerung

Auch der Bildungsstand der Bevölkerung lässt Rückschlüsse auf die soziale Lage der Bevölkerung in der Metropole Ruhr zu und ist, beispielsweise bei der vom Bildungsstand der Eltern abhängigen Bildungsaspirationen für ihre Kinder, von wesentlicher Bedeutung für das Bildungssystem. Schulleistungsstudien wie TIMSS 2007 konnten zeigen, dass die Armutsgefährdung von Familien wächst, je geringer der Bildungsabschluss der Bezugsperson ausfällt⁷ (vgl. Bos, Stubbe & Buddeberg, 2010). Nicht selten können Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss – und oftmals damit einhergehend niedrigem Einkommen – die Mittel für eine zusätzliche Förderung ihrer Kinder nicht aufbringen und haben Schwierigkeiten, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Dass dies bei der aktuellen Funktionsweise nordrhein-westfälischer Schulen notwendig ist, ist ein anderes Problem, das hier nicht weiter erörtert werden kann, das aber eben massiv zu einer Benachteiligung sozioökonomisch schwächer gestellter Schülerinnen und Schüler führt.

Verfügt ein hoher Anteil der Bevölkerung nur über einen niedrigen Bildungsabschluss, kann berechtigt davon ausgegangen werden, dass sich die Anzahl von Kindern in Risikolagen vergrößert. Bedeutend ist dieser Indikator darüber hinaus auch für den Sektor der Fort- und Weiterbildung. Grundsätzlich gilt: Je höher das Bildungsniveau von Menschen ist, desto umfangreicher nehmen sie an weiterbildenden Maßnahmen teil. Auch hierdurch wird die Kluft zwischen gut und weniger gut ausgebildeten Bürgerinnen und Bürgern verschärft (vgl. Radoslaw & Weisshaupt, 2009).

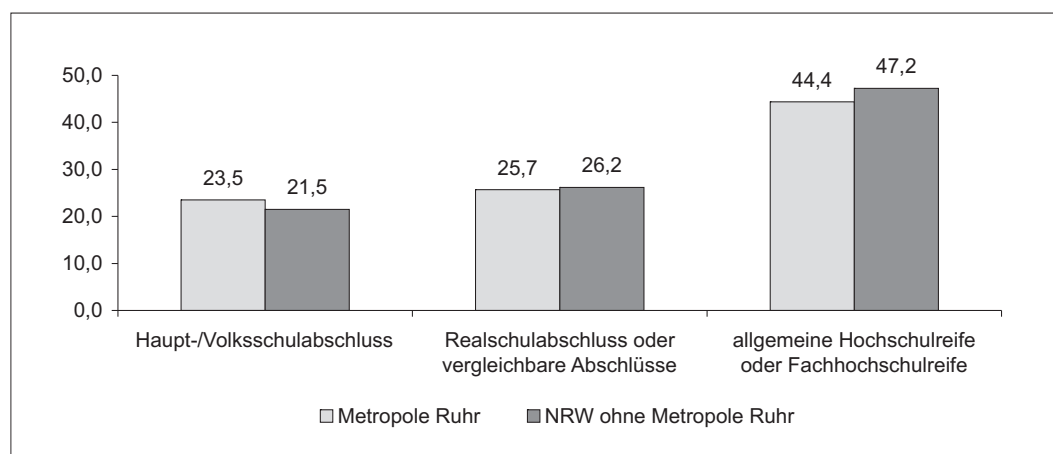
Daten des Mikrozensus zufolge stellt sich die Bevölkerung nach höchstem allgemeinen Schulabschluss in der Metropole Ruhr im Jahr 2009 wie folgt dar: Mit 39,4 Prozent machen die Personen mit Haupt- bzw. Volksschulabschluss den größten Anteil der Bevölkerung aus. 21,7 Prozent der Bevölkerung erzielte die allgemeine oder die Fachhochschulreife; einen Realschul-

⁷ Die Armutsgefährdungsquoten (definiert durch den Anteil der Personen mit einem Äquivalenzeinkommen von weniger als 60 Prozent des Medians der Äquivalenzeinkommen der nordrhein-westfälischen Bevölkerung) in den Kommunen in NRW, können der folgenden Veröffentlichung von IT.NRW entnommen werden: http://www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2011/pdf/190_11.pdf [10.10.2011]

oder gleichwertigen Abschluss weisen 17,0 Prozent auf.⁸ Unterschiede zum übrigen NRW ergeben sich im Hinblick auf den Anteil der Personen mit Haupt- bzw. Volksschulabschluss, der dort mit 34,6 Prozent um 4,8 Prozentpunkte geringer ausfällt als im Ruhrgebiet. Darüber hinaus findet sich in NRW ohne Metropole Ruhr ein um 2,7 Prozentpunkte höherer Anteil an Personen, die eine allgemeine oder Fachhochschulreife besitzen (24,4 Prozent). 18,6 Prozent der Bevölkerung verfügen über einen Realschul- oder gleichwertigen Abschluss. In den letzten fünf Jahren ist der Anteil der Bevölkerung mit Abitur gestiegen: 2005 besaßen 18,5 Prozent der Bevölkerung der Metropole Ruhr die allgemeine oder die Fachhochschulreife, der Anteil mit Haupt- bzw. Volksschulabschluss lag im Jahr 2005 noch bei 41,9 Prozent.

Eine Verschiebung hin zu höheren Abschlüssen zeigt sich auch, wenn die Abschlüsse der 25- bis 35-jährigen Bevölkerung in den Blick genommen werden. 44,4 Prozent dieser Bevölkerungsgruppe können 2009 die allgemeine oder die Fachhochschulreife vorweisen. Im Vergleich zu NRW ohne Metropole Ruhr schneidet das Ruhrgebiet damit etwas schwächer ab, der Anteil beläuft sich dort auf 47,2 Prozent. Im Gegensatz zur Gesamtbevölkerung finden sich in dieser Altersgruppe nur noch 23,5 Prozent der Einwohnerinnen und Einwohner des Ruhrgebiets mit Hauptschulabschluss (im übrigen NRW betrifft dies 21,5 Prozent). Einen mittleren Abschluss weisen 25,7 Prozent der 25- bis 35-jährigen Bevölkerung auf.

Abbildung B/7: 25- bis 35-jährige Bevölkerung nach höchstem Schulabschluss 2009 (in %)



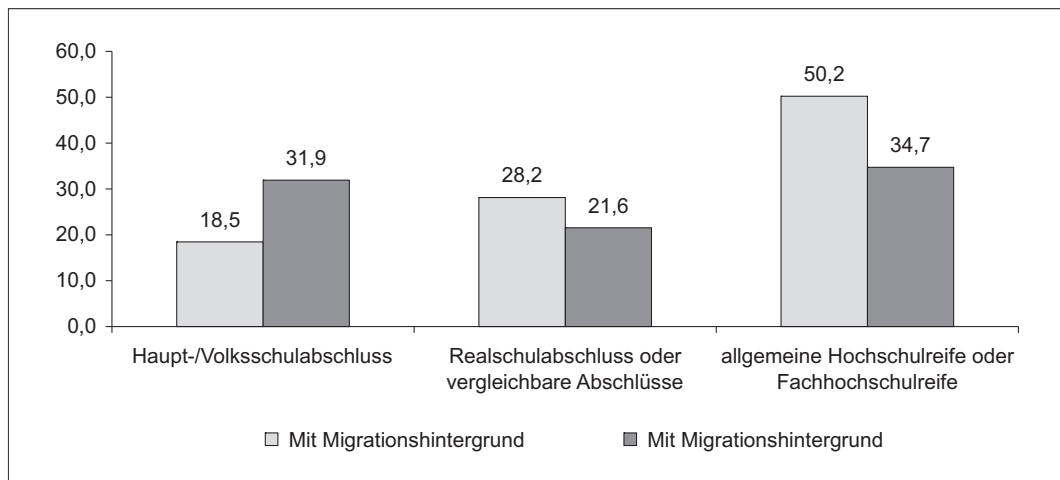
Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Wenn die Schulabschlüsse der 25- bis 35-jährigen Bevölkerung mit Migrationshintergrund mit denen der entsprechenden Altersgruppe ohne Migrationshintergrund verglichen werden, ergibt sich ein eindeutiges Bild: Die Hälfte der jungen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund im Ruhrgebiet besitzt die allgemeine oder Fachhochschulreife. Dieser Anteil liegt 15,5 Prozentpunkte über dem Anteil der Personen mit Migrationshintergrund. Dennoch ist auch bei dieser Bevölkerungsgruppe das Abitur der häufigste Schulabschluss,⁹ gefolgt vom Hauptschulabschluss, den 31,9 Prozent aufweisen. Unter den 25- bis 35-Jährigen ohne Migrationshintergrund beläuft sich dieser Anteil nur auf 18,5 Prozent, gleichzeitig verfügt ein um 6,6 Prozentpunkte höherer Anteil (28,2 Prozent) dieser Bevölkerungsgruppe über den Realschulabschluss. Von den 25- bis 35-jährigen Personen mit Migrationshintergrund trifft dies auf lediglich 21,6 Prozent zu.

8 Hier muss berücksichtigt werden, dass sich 21,8 Prozent nicht zu der Frage nach dem höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss äußerten. Von der Bevölkerung mit Migrationshintergrund geben sogar 40,4 Prozent keine Auskünfte zu ihrem Schulabschluss, obwohl das Merkmal „höchster allgemeinbildender Schulabschluss“ seit 2005 der Auskunftspflicht unterliegt.

9 Allerdings muss auch hier beachtet werden, dass 11,8 Prozent der 25- bis 35-jährigen Bevölkerung mit Migrationshintergrund keine Auskünfte zu der Frage nach dem erreichten Schulabschluss gaben, gegenüber 3,2 Prozent der 25- bis 35-Jährigen ohne Migrationshintergrund.

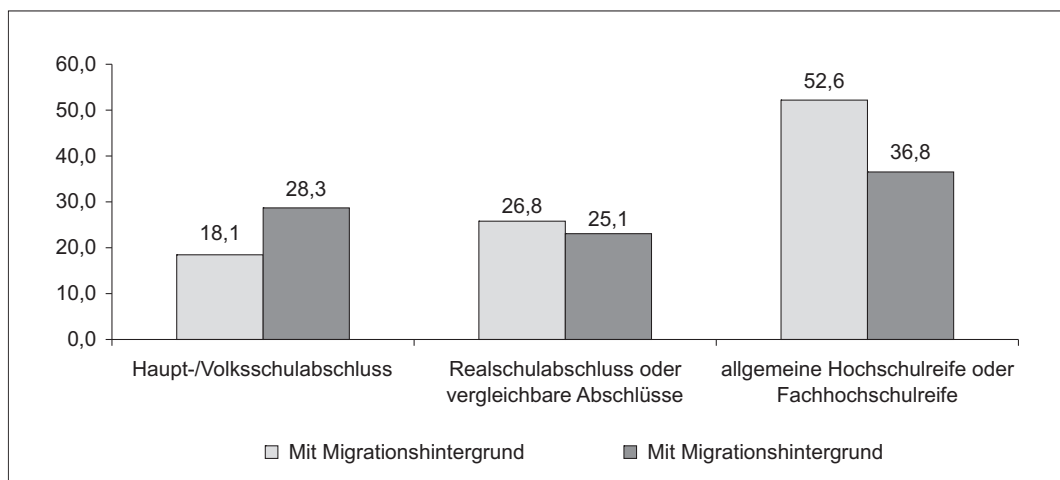
Abbildung B/8: Bevölkerung der 25- bis 35-Jährigen nach höchstem Schulabschluss und Migrationshintergrund in der Metropole Ruhr 2009 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Die gezeigten Diskrepanzen zwischen der jungen Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund finden sich ebenso in NRW ohne Metropole Ruhr, allerdings ist das Ausmaß der Differenzen hier bei den Haupt- und Realschulabschlüssen mit 10,2 und 1,7 Prozentpunkten geringer (vgl. Abbildung B/9).

Abbildung B/9: Bevölkerung der 25- bis 35-Jährigen nach höchstem Schulabschluss und Migrationshintergrund in NRW ohne Metropole Ruhr 2009 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Zusammenfassung

Das Bildungsniveau der Bevölkerung im Ruhrgebiet bleibt hinter dem des übrigen NRW zurück. Die Differenzen minimieren sich, wenn auf die junge Bevölkerung fokussiert wird. Beachtlichere Diskrepanzen treten zutage, wenn die Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund vergleichend gegenübergestellt wird. Dieser Befund bestätigt die vielfach benannte Forderung nach einer besseren Förderung der Personen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. Auch für den Bereich der Erwachsenenbildung zeichnet sich damit eine zentrale Herausforderung ab.

3. Wirtschaftliche Rahmenbedingungen

Die Befunde zur Auswirkung der sozialen Lage auf die Bildungssituation werden gestützt durch weitere ökonomische Indikatoren wie die Beschäftigungsstruktur oder die Arbeitslosenzahlen und -quoten. Aus diesen Daten können insofern Herausforderungen für das Bildungswesen abgeleitet werden, als dass aus ihnen die – auch durch den Strukturwandel bedingten – geänderten Arbeitsbedingungen und Anforderungsprofile an die Erwerbstätigen ersichtlich werden.

Darüber hinaus werden das Bruttoinlandsprodukt und die Finanzsituation der öffentlichen Haushalte thematisiert. Diese wirtschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflussen einerseits die Ressourcen maßgeblich¹⁰, die für das Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden können, und beeinflussen andererseits auch die Bildungschancen, über die Kinder und Jugendliche verfügen.

3.1 Beschäftigungsstruktur

Um Aufschluss über die Beschäftigungsstruktur und damit über die Wirtschaftsstruktur der Region zu erhalten, wird der Fokus im Folgenden auf die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten¹¹ gelegt. Damit sollen gleichzeitig auch für den Bildungsbereich relevante Informationen identifiziert werden, wie beispielsweise die Nachfrage nach schulischer Vorbildung in relevanten Ausbildungsberufen.

Von den 2,2 Mio. Erwerbstätigen in der Metropole Ruhr sind 1,53 Mio. Personen sozialversicherungspflichtig beschäftigt. 55,5 Prozent dieser Beschäftigten sind Männer und 44,5 Prozent Frauen. Damit sind 30 von 100 Einwohnerinnen und Einwohnern sozialversicherungspflichtig beschäftigt. Der Vergleichswert von NRW ohne Metropole Ruhr liegt mit 34 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten je 100 Einwohnerinnen und Einwohner über dem des Ruhrgebiets. Die beachtliche Spannweite innerhalb der Metropole Ruhr von 23 bis 38 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten je 100 Einwohnerinnen und Einwohner weist auf große regionale Differenzen hin. Die Beschäftigungsquote der Kreise liegt mit durchschnittlich 25 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten je 100 Einwohnerinnen und Einwohner deutlich unterhalb der der Großstädte.

Im Vergleich zum Jahr 2000 hat sich die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Ruhrgebiet bis 2010 um gut 54.000 Personen reduziert (-3,4 Prozent). Der entsprechende Verlust beläuft sich im übrigen NRW lediglich auf -0,8 Prozent. Gleichwohl kann positiv verzeichnet werden, dass der kontinuierliche Stellenabbau in der Metropole Ruhr seit dem Jahr 2006 überwunden ist und seitdem wieder ein Beschäftigungsanstieg zu verzeichnen ist. Der in weiten Teilen vollzogene montanindustrielle Strukturwandel innerhalb der Metropole Ruhr wird umso deutlicher, je weiter der Beobachtungszeitraum ausgedehnt wird.

Seit 1980 hat sich der Anteil der Sozialversicherungspflichtigen im Ruhrgebiet um 13,4 Prozent verringert, nimmt aber nun, wie oben beschrieben wieder leicht zu. In NRW ohne Metropole Ruhr stieg der Anteil im gleichen Zeitraum um 10,5 Prozent.

Insbesondere der Anteil der jungen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (unter 25 Jahre) ist sowohl im Ruhrgebiet als auch in NRW ohne Metropole Ruhr in den letzten Jahren und Jahrzehnten stark zurückgegangen. 1980 waren 68,2 Prozent der 18- bis unter 25-Jährigen sozialversicherungspflichtig beschäftigt (berechnet an der 18- bis unter 25-jährigen Bevölkerung), im Jahr 2000 waren es nur noch 46,9 Prozent und 2010 ist dieser Anteil auf weitere 38,3 Prozent gesunken (im übrigen NRW belaufen sich die entsprechenden Werte auf: 1980: 66,4, 2000:

10 Von großem Interesse wären überdies Auskünfte zu den Bildungsausgaben gewesen. Die Erfassung dieser Informationen wird in den einzelnen Kommunen der Metropole Ruhr nicht nach einheitlichen Kriterien vollzogen, so dass an dieser Stelle auf diese Angaben verzichtet werden muss.

11 Geringfügig Beschäftigte, Selbstständige und Beamte werden nicht der Gruppe der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten zugeordnet.

53,8 und 2010: 42,8 Prozent). Dies ist nicht allein ein Hinweis auf die Zunahme der nichtversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnisse, sondern muss auch als Indikator für eine voranschreitende Bildungsexpansion gedeutet werden, die mit einer längeren Bildungs- und Ausbildungszeit und einem über die Jahrzehnte gestiegenen Anteil an Studierenden einhergeht (vgl. Modul 4).

Eine gegenläufige Tendenz lässt sich bei den über 55-Jährigen erkennen: Hier ist der Anteil in den letzten zehn Jahren von 21,7 Prozent im Jahr 2000 auf 33,8 Prozent gestiegen, in NRW ohne Metropole Ruhr haben sich die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in dieser Altersklasse von 28,0 auf 39,3 Prozent erhöht (vgl. Tabelle B/2). Neben dem erhöhten Renteneintrittsalter hat auch die steigende Frauenerwerbstätigkeit einen entscheidenden Beitrag zu dieser Entwicklung geleistet: Während 1980 33,0 Prozent der über 55-jährigen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten weiblich waren, erhöhte sich dieser Frauenanteil auf 36,2 Prozent im Jahr 2000 und auf 41,9 Prozent im Jahr 2010.

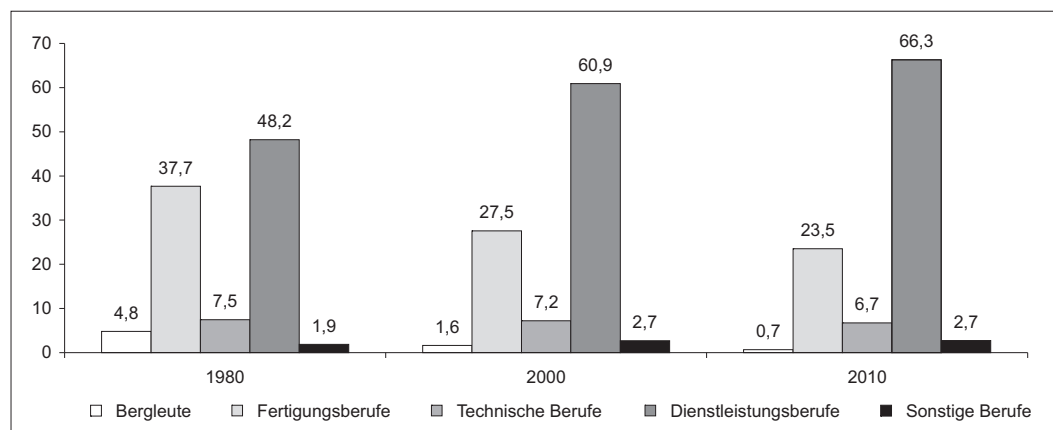
Tabelle B/2: Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten an der Bevölkerung nach Altersgruppen 1980–2010 (in %)

	18 bis unter 25	25 bis unter 54	55 bis unter 65
Metropole Ruhr			
1980	68,2	54,9	25,6
1990	59,0	52,5	20,2
2000	46,9	54,1	21,7
2010	38,3	53,7	33,8
NRW ohne Metropole Ruhr			
1980	66,4	55,1	32,8
1990	63,0	56,5	27,8
2000	53,8	60,9	28,0
2010	42,8	60,2	39,3

Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2011, RVR-Datenbank eigene Berechnung und Darstellung

Den gravierenden Strukturwandel der einst größten Montanregion Europas verdeutlichen die Daten zu den Berufshauptsektoren: 1980 waren noch 85.000 Bergleute im Ruhrgebiet tätig, damit konnten 4,8 Prozent der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten diesem spezifischen Berufszweig zugeordnet werden. Der entsprechende Anteil liegt aktuell bei minimalen 0,7 Prozent. Mittlerweile ist die Wirtschaftsstruktur des Ruhrgebiets durch den Dienstleistungssektor geprägt. 2010 sind 66,3 Prozent der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in diesem Bereich tätig (in NRW ohne Metropole Ruhr ist der Anteil mit 64,9 Prozent etwas geringer). Dieser Sektor ist in den letzten 30 Jahren um etwa 20 Prozent gewachsen. Den zweitgrößten Sektor bilden die Fertigungsberufe, die vor allem im produzierenden Gewerbe tätig sind. Im Ruhrgebiet sind hier 23,5 Prozent beschäftigt (in NRW ohne Metropole Ruhr sind es 25,8 Prozent). Dennoch hat sich die Zahl der Beschäftigten im Bereich der Fertigungsberufe seit 1980 beinahe halbiert. Sowohl im Ruhrgebiet als auch in NRW ohne Metropole Ruhr sind 6,7 Prozent der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im technischen Bereich (z.B. Ingenieure oder Techniker) angesiedelt.

Abbildung B/10: Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte nach Berufsgruppen in der Metropole Ruhr 1980, 2000 und 2010 (in %)



Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2011, RVR-Datenbank, eigene Berechnung und Darstellung

Die Qualifikationen der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Ruhrgebiet unterscheiden sich kaum von denen im übrigen NRW. 2010 verfügen 8,4 Prozent über ein Abitur (gegenüber 8,8 Prozent) und 9,3 Prozent über einen Fachhochschul- oder einen Hochschulabschluss (gegenüber 10,4 Prozent). Der noch immer weitaus größte Teil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten weist einen Haupt- oder Realschulabschluss auf (Metropole Ruhr: 61,8, NRW ohne Metropole Ruhr: 61,9 Prozent); 1980 belief sich dieser Anteil noch auf 87,3 bzw. 87,6 Prozent.

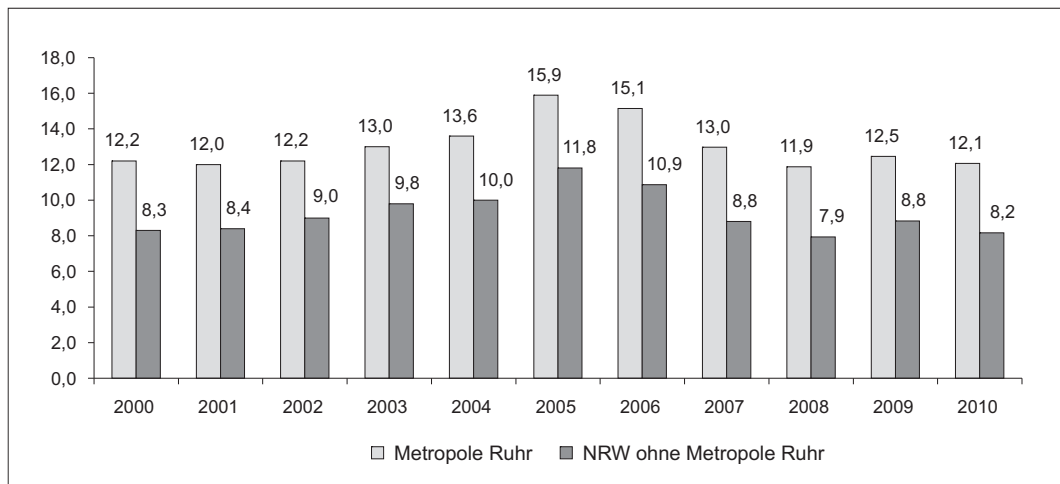
Zusammenfassung

Die angeführten Daten belegen die Dynamik des Strukturwandels in der Metropole Ruhr. Mit dem Abbau der Arbeitsplätze im produzierenden Sektor sind große Belastungen für die Region einhergegangen, deren Auswirkungen sich noch heute zeigen. Zwar ist in jüngerer Vergangenheit – seit 2006 – ein Beschäftigungsanstieg zu verzeichnen, doch hat sich die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Vergleich zum Jahr 2000 reduziert. Auffällig ist dabei der sinkende Anteil der jungen Beschäftigten (an der erwerbsfähigen Bevölkerung ab 18 Jahren), während der entsprechende Anteil der älteren Beschäftigten deutlich zugenommen hat. Insgesamt kann darin ein Hinweis auf die veränderte Bildungs- und Erwerbsbiografie des 21. Jahrhunderts gesehen werden: lange Qualifizierungs- und Ausbildungszeiten bei gleichzeitig verlängerter realer Lebensarbeitszeit. Die gezeigten inhaltlichen und quantitativen Veränderungen der Berufe sind vor allem für die berufliche Aus- und Weiterbildung von Bedeutung.

3.2 Arbeitslosigkeit

In der Metropole Ruhr beläuft sich die Arbeitslosenquote (berechnet auf der Basis der abhängigen zivilen Erwerbspersonen) im Jahr 2010 auf 12,1 Prozent und liegt damit ungefähr vier Prozentpunkte über der Quote der Bundesrepublik insgesamt und der des übrigen NRW. Der nachfolgenden Grafik kann entnommen werden, dass sich diese Differenz auch in den vergangenen Jahren wiederfinden lässt. Zwar verzeichnet die Arbeitslosenquote im Ruhrgebiet dieselben Schwankungen wie im übrigen Land, sie fällt aber durchweg höher aus.

Abbildung B/11: Entwicklung der Arbeitslosenquote 2000–2010 (in %)



Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2011, RVR-Datenbank, eigene Berechnung und Darstellung

Wird die Arbeitslosigkeit nach Strukturmerkmalen betrachtet, zeigen sich ähnliche Befunde: Die Situation im Ruhrgebiet stellt sich in allen Bereichen ungünstiger dar als im gesamten Bundesgebiet und als im übrigen NRW. Beachtlich ist jedoch auch die durchweg rückläufige Entwicklung der Quoten im Vergleich zum Jahr 2005.

Tabelle B/3: Arbeitslosenquote nach Strukturmerkmalen 2005 und 2010 (in %)

	Arbeitslosenquote insgesamt		Arbeitslosenquote der ausländischen Erwerbstätigen		Arbeitslosenquote der unter 25-jährigen Erwerbstätigen	
	2005	2010	2005	2010	2005	2010
Metropole Ruhr	16,0	12,1	35,5	24,9	14,4	10,3
Kreise (der MR)	13,0	10,4	31,7	23,3	11,7	9,1
Städte (der MR)	17,7	13,0	36,8	25,5	16,0	11,1
NRW ohne MR	11,8	8,1	26,2	17,2	10,6	6,7
NRW	13,0	9,2	28,9	19,5	11,7	7,7
Deutschland	12,5	8,1	25,0	15,0	12,7	6,7
Köln	15,1	11,0	28,3	19,3	10,1	9,0
Düsseldorf	13,8	10,4	25,8	17,9	7,6	6,8

Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2011, eigene Berechnung und Darstellung

In den Kreisen der Metropole Ruhr sind durchschnittlich 10,4 Prozent der Erwerbspersonen arbeitslos, in den kreisfreien Städten 13 Prozent. Der Ennepe-Ruhr-Kreis, der Kreis Wesel, Bottrop und Mülheim an der Ruhr weisen mit 8,1 bis 9,9 Prozent die geringste Arbeitslosigkeit auf, der höchste Anteil an Erwerbslosen findet sich in den Städten Herne, Dortmund, Duisburg und Gelsenkirchen (mit 14,2 bis 15,7 Prozent).

Positiv zu verzeichnen ist der deutliche Rückgang der Arbeitslosenzahlen in allen Regionen gegenüber 2005. Im Ruhrgebiet ist die Anzahl der Erwerbslosen in dem genannten Zeitraum um 89.000 gesunken (-24,3 Prozent). Insbesondere Gelsenkirchen, Bottrop und Bochum konnten von dieser Entwicklung profitieren. Hier hat sich die Anzahl der Arbeitslosen um 36,7, 35,8 und 32,7 Prozent verringert (NRW ohne Metropole Ruhr verzeichnet einen Rückgang um 29,6 Prozent). Solche deutlichen Entwicklungen können mittelfristig auch im Bildungssystem für günstigere Bedingungen sorgen, da, wie oben beschrieben, wirtschaftliche Sicherheit ein Indikator für bessere Bildungschancen ist.

Unter den ausländischen Erwerbstätigen ist in der Metropole Ruhr im Jahr 2010 jeder Vierte ohne Anstellung. In NRW ohne Metropole Ruhr beläuft sich der Vergleichswert auf 17,2 Prozent. Zumindest lässt sich auch hier eine eindeutig positive Entwicklung verzeichnen, 2005 war noch jeder dritte Ausländer im Ruhrgebiet arbeitslos. Wird die Jugendarbeitslosigkeit betrachtet, zeigt sich, dass 10,3 Prozent der unter 25-Jährigen erwerbslos sind. Auch hier schneiden NRW ohne Metropole Ruhr sowie Deutschland insgesamt mit einer Quote von 6,7 Prozent besser ab.

Zusammenfassung

Wenngleich sich die Arbeitslosenquote der Metropole Ruhr seit 2005 eindeutig reduziert hat, übertrifft sie – ebenso wie die Quote der Jugendarbeitslosigkeit und der ausländischen Erwerbslosen – stets die des übrigen NRW und des Bundesgebietes. Insgesamt bedeutet eine langfristige Entschärfung der Arbeitsmarktsituation vermehrte Chancen im Bildungsbereich. Nicht nur, dass Eltern mehr Geld für die Ausbildung ihrer Kinder aufwenden können (auch in Form von Vereinsmitgliedschaften, Theaterbesuchen, etc.), sondern auch, dass mehr Jugendliche Chancen auf Ausbildungsplätze bekommen. Beides ist für die Bildung von Kindern und Jugendlichen positiv zu bewerten. Dennoch muss insgesamt auch gesehen werden, dass für das Ruhrgebiet noch Nachholbedarf besteht und insbesondere auf kommunaler Ebene zum Teil stark benachteiligte Stadtteile zu fördern sind.

3.3 Bruttoinlandsprodukt und Finanzsituation der öffentlichen Haushalte

Trotz höherer Arbeitslosenquoten als in NRW ohne Metropole Ruhr und einer überdurchschnittlich hohen Anzahl an Sozialleistungsempfängern zeichnet sich die Metropole Ruhr durch wirtschaftliche Stärke aus. Dies verdeutlichen die Daten zum Bruttoinlandsprodukt (BIP), das die Wirtschaftsleistung einer Region misst. 2008 lässt sich dieser Wert im Ruhrgebiet auf 62.700 Euro je Erwerbstätigen beziffern. Ähnlich wie das übrige NRW (mit 63.100 Euro) übertrifft es das BIP der Bundesrepublik, das sich in dem entsprechenden Jahr auf knapp 62.000 Euro beläuft. Mit 144 Mrd. Euro erzeugt das Ruhrgebiet 26,4 Prozent des nordrhein-westfälischen und 5,7 Prozent des bundesweiten Bruttoinlandsprodukts. Das Land Nordrhein-Westfalen erwirtschaftete in diesem Jahr 21,6 Prozent der deutschen Wirtschaftsleistung.¹²

Mülheim an der Ruhr, Essen und Duisburg erzielen im Ruhrgebiet die größte Pro-Kopf-Wirtschaftsleistung. Darüber hinaus überschreiten auch Gelsenkirchen, Bochum, Dortmund und Hagen die drei Durchschnittswerte der Metropole Ruhr, des Landes und der Bundesrepublik. Die Spannweite innerhalb des Ruhrgebiets liegt zwischen 47.000 und 74.500 Euro pro Erwerbstätigen. Seit dem Jahr 2000 ist in allen Regionen eine positive Entwicklung der Wirtschaftsleistung zu verzeichnen, die sich im Ruhrgebiet sogar auf eine Zunahme von 21,5 Prozent beläuft und damit die Entwicklung des übrigen NRW (von +16,1 Prozent) und von Deutschland insgesamt (von +17,6 Prozent) übertrifft.

Auch die Finanzsituation der öffentlichen Haushalte ist ein geeigneter Indikator für die Beschreibung der wirtschaftlichen Lage. Die Schulden der Kernhaushalte geben unmittelbar Auskunft darüber, wie belastbar eine Region ist und inwieweit Kommunen prinzipiell über Möglichkeiten verfügen, Investitionen in das Schulwesen zu tätigen.¹³ Als Kernhaushalt wird der

12 Insbesondere NRW ist vom Krisenjahr 2009 hart getroffen worden. Diese Werte lagen auf Stadtebene noch nicht vor und können folglich an dieser Stelle nicht aufgegriffen werden.

13 Die unverschuldete Finanznot der Kommunen stellt seit geraumer Zeit ein zentrales kommunalpolitisches Thema dar. Als ein Beispiel kann das Aktionsbündnis „Raus aus den Schulden“, ein Zusammenschluss aus 20 Kommunen und sieben Kreisen in NRW, benannt werden, welches das Bestreben der betroffenen Akteure zeigt, diese Herausforderung gemeinsam zu bewältigen. Ziel des Aktionsbündnisses ist es, finanzielle Hilfen und Unterstützung im Hinblick auf die Lösung struktureller Finanzprobleme von Land und Bund zu erwirken.

Haushalt bezeichnet, der die Finanzierung der Kernaufgaben der Gemeinde – wie etwa das Ordnungswesen, Schule, Kultur, Soziales, Bauwesen usw. – festlegt. Die Verschuldung der Kernhaushalte der Metropole Ruhr beträgt im Jahr 2009 7,4 Mrd. Euro. Rein rechnerisch trägt demnach jede Einwohnerin und jeder Einwohner der Metropole Ruhr 1.400 Euro Schulden. Die Schulden von NRW ohne Metropole Ruhr liegen mit 1.200 Euro je Bürger darunter. Auch hinsichtlich der Pro-Kopf-Verschuldung werden deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Kommunen deutlich. Hier zeigt sich eine Streuung von 315 Euro in Mülheim an der Ruhr bis 2.600 Euro in Bochum. Im Vergleich zu 2006 hat sich die Verschuldung der Kernhaushalte in der Metropole Ruhr um 90 Millionen Euro erhöht. NRW ohne Metropole Ruhr konnte seine Schulden von 16,8 auf 15,3 Mrd. Euro senken. Die Veränderung innerhalb der Metropole Ruhr streut zwischen einer Abnahme von 410 Euro bis zu einer Zunahme von 85 Euro je Einwohnerin und Einwohner.

Zusammenfassung

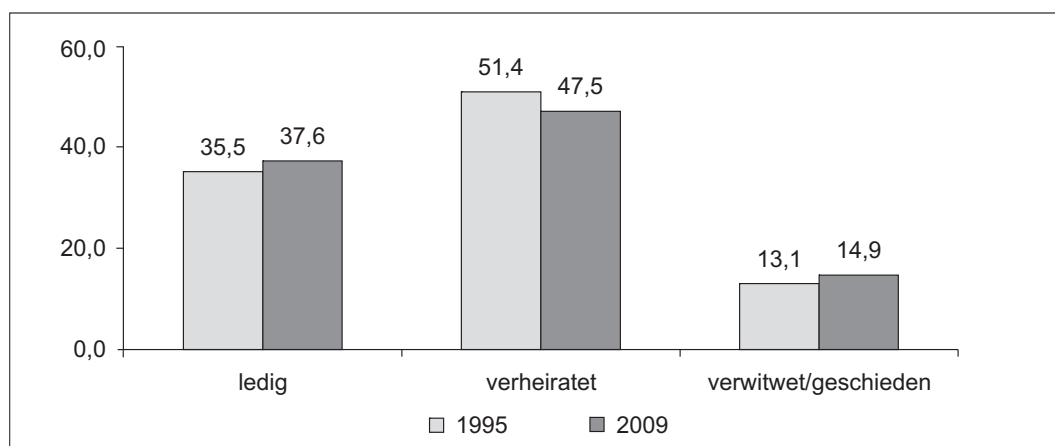
Die starke Verschuldung der kommunalen Haushalte hat zur Folge, dass nur sehr eingeschränkte Mittel für Bildung aufgebracht werden können. Nicht selten sind diese Investitionen jedoch unverzichtbar, um eine qualitative Verbesserung des Bildungswesens zu erzielen. Zusätzliche Leistungen, z.B. zum Ausbau der Sprachförderung, können oftmals nicht aufgebracht werden. Die aufgezeigte wirtschaftliche Stärke der Metropole Ruhr lässt aber auch auf Potenziale hoffen. Das von den Unternehmen erbrachte Bruttoinlandsprodukt steht den öffentlichen Haushalten jedoch nur bedingt zur Verfügung – beispielsweise durch den Rückfluss über die Gewerbesteuer.

4. Familien- und Lebensverhältnisse

Der Familienstand der Bevölkerung und die Familienverhältnisse, in denen minderjährige Kinder im Ruhrgebiet aufwachsen, liefern Informationen, die für den Bildungsbereich von großem Interesse sind. Denn auch das familiäre Umfeld der Kinder hat bedeutenden Einfluss auf ihre Chancen im Bildungssystem (vgl. exemplarisch Bos et al., 2010). Indem abschließend Auskünfte über das monatliche Nettoeinkommen der Familien aufgegriffen werden, wird erneut die Bildungsbiografie prägende und bereits diskutierte soziale Lage der Kinder in den Vordergrund gerückt. Dabei wird auch die Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund berücksichtigt.

Der Großteil der Bevölkerung des Ruhrgebiets ist im Jahr 2009 verheiratet. Gleichwohl hat diese Lebensform seit 1995 quantitativ etwas an Bedeutung verloren. Befanden sich damals noch 51,4 Prozent der Menschen in einer Ehe, sind es heute knapp 4 Prozentpunkte weniger (47,5 Prozent). Im Gegensatz dazu ist der Anteil der ledigen Bevölkerung von 35,5 auf 37,6 Prozent gestiegen. Eine gleichermaßen ansteigende Entwicklung findet sich in der Bevölkerungsgruppe der Geschiedenen bzw. Verwitweten, die ebenfalls um knapp 2 Prozentpunkte von 13,1 auf 14,9 Prozent angestiegen ist.

Abbildung B/12: Bevölkerung nach Familienstand in der Metropole Ruhr 1995 und 2009 (in %)

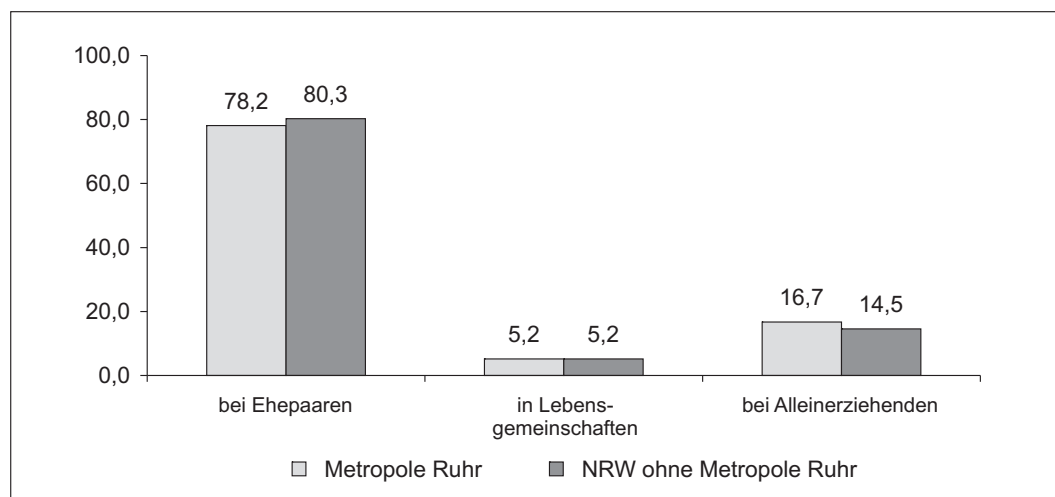


Quelle: IT.NRW 2011, RVR-Datenbank, eigene Berechnung und Darstellung

Nennenswerte Unterschiede zu NRW ohne Metropole Ruhr lassen sich weder im Hinblick auf die entsprechenden Bevölkerungsanteile im Jahr 2009 noch in Bezug auf die Entwicklung der vergangenen Jahre erkennen. Die Rate der Geschiedenen liegt mit 13,0 Prozent leicht unterhalb, die der ledigen Personen mit 39,4 Prozent über dem Wert der Metropole Ruhr. Der Anteil der verheirateten Bevölkerung ist mit 47,6 Prozent nahezu identisch.

Ebenso ausgeprägte Unterschiede zwischen der Metropole Ruhr und dem übrigen NRW werden ersichtlich, wenn die Familienverhältnisse, in denen minderjährige Kinder aufwachsen, betrachtet werden. Von den 840.000 Kindern in Familien wachsen 140.000 bei Alleinerziehenden und 700.000 bei Ehepaaren oder in einer Lebensgemeinschaft auf. Der größte Anteil lebt damit bei zwei Erwachsenen (83,4 Prozent zu 85,5 Prozent in NRW ohne Metropole Ruhr), 16,7 Prozent wachsen bei alleinerziehenden Elternteilen auf, gegenüber 14,5 Prozent im übrigen Land.

Abbildung B/13: Minderjährige Kinder in Familien 2009 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Von den unter 18-jährigen Kindern in Familien mit Migrationshintergrund fällt der entsprechende Anteil in der Metropole Ruhr mit 12,6 Prozent geringer aus (in NRW ohne Metropole Ruhr sind es 11,5 Prozent).

Die Familienform der Alleinerziehenden hat gegenüber 1996 mit einem Anstieg um fünf Prozentpunkte an Bedeutung gewonnen. Damals ließ sich der Anteil der Kinder unter 18 Jah-

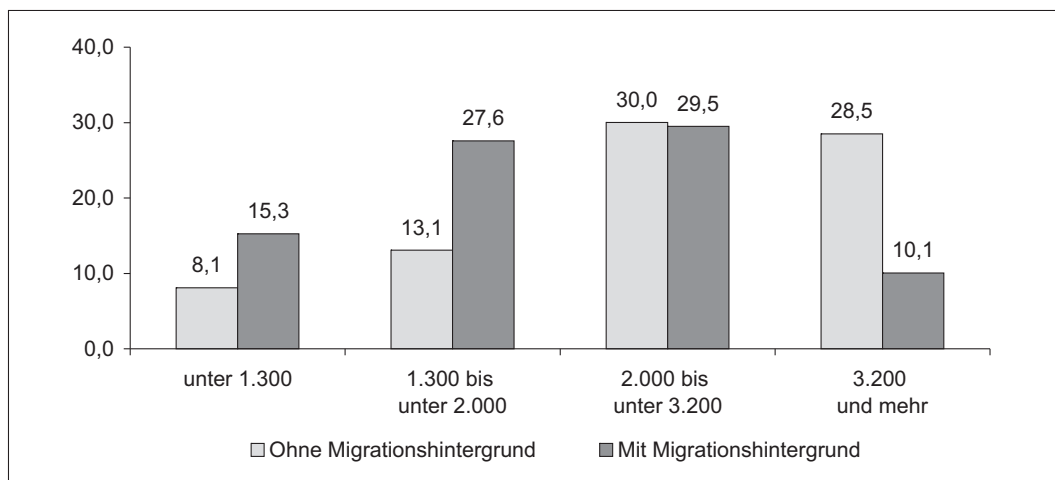
ren in Familien bei Alleinerziehenden in der Metropole Ruhr auf 11,7 Prozent (10,2 Prozent in NRW ohne Metropole Ruhr) und bei Ehepaaren auf 88,3 (89,8 in NRW ohne Metropole Ruhr) beziffern.

Die häufig auch medial fokussierte Gruppe der Alleinerziehenden ist weniger aufgrund des Status „alleinerziehend“ als vielmehr aufgrund der häufigen Koppelung mit einem sozialen Unterstützungsbedarf problematisch. Daten der Statistik zu Einkommens- und Lebensbedingungen der Bevölkerung in den EU-Staaten (EU-SILC) zeigen, dass die Armutsgefährdung bei alleinstehenden Elternteilen doppelt so groß ist wie in der deutschen Bevölkerung insgesamt (vgl. ausführlicher Bos et al., 2010, S. 61). Insbesondere die frühe Kinder- und Jugendhilfe ist hier zur Kompensation nachteiliger Effekte bedeutsam (vgl. Modul 1).

Von 29,9 Prozent der 737.000 Familien im Ruhrgebiet liegt das monatliche Nettoeinkommen zwischen 2.000 und 3.200 Euro.¹⁴ 10,4 Prozent verfügt über weniger als 1.300 Euro, verglichen mit 8,2 Prozent in NRW ohne Metropole Ruhr. Dass die Familien in der Metropole Ruhr finanziell schlechter gestellt sind als im übrigen NRW verdeutlichen auch die Anteile der Familien, denen ein Gehalt von über 3.200 Euro zur Verfügung steht: In der Metropole Ruhr betrifft dies 22,6 Prozent, im Rest des Landes (ohne die Metropole Ruhr) sind es 29,5 Prozent. 17,7 bzw. 15,1 Prozent der Familien verfügen über ein Gehalt zwischen 1.300 und 2.000 Euro.

Auch dieser Indikator zeigt die Benachteiligung der Familien mit Migrationshintergrund, die im unteren Bereich des monatlichen Nettoeinkommens überrepräsentiert sind, während nur 10,1 Prozent dieser Familien über ein hohes Einkommen über 3.200 Euro verfügen, gegenüber 28,5 Prozent der Familien ohne Migrationshintergrund.

Abbildung B/14: Familien nach monatlichem Nettoeinkommen in der Metropole Ruhr nach Migrationsstatus 2009 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Zusammenfassung

Das Gros der Menschen lebt in Ehen und eheähnlichen Verhältnissen. Dabei ist der Anteil der Kinder, die bei Alleinerziehenden leben, im Ruhrgebiet um zwei Prozentpunkte höher als in NRW ohne Metropole Ruhr. Gleichwohl vollzieht sich der Wandel der Familien- und Lebensverhältnisse regionsübergreifend ähnlich: So nimmt der Anteil der geschiedenen, ledigen und alleinerziehenden Personen zu. Wird das den Familien zur Verfügung stehende Nettoeinkommen berücksichtigt, zeichnet sich eine Benachteiligung der im Ruhrgebiet lebenden Familien ab. Darüber hinaus verfügen auch Familien mit Migrationshintergrund über ein geringeres Einkommen als Familien ohne Migrationshintergrund.

¹⁴ Zu beachten ist, dass 19,4 Prozent keine Angaben zum monatlichen Nettoeinkommen gemacht haben (gegenüber 15,5 Prozent im übrigen NRW).

Modul 1

Frühkindliche Bildung

Die Bedeutung frühkindlicher Bildung für die weitere individuelle Bildungsbiografie und einer entsprechenden Infrastruktur für die Kompetenzentwicklung in einer Region wurden in den letzten Jahren zunehmend erkannt. Frühkindliche Bildung ist damit zu einem Schlüsselthema regionaler Politik geworden. Die längerfristige Bedeutsamkeit der Vorschulphase für die Entwicklung und Bildung der Kinder ist inzwischen vielfach belegt. Bildung beginnt mit der Geburt und in der Familie; daher müssen Familien frühzeitig in ihrer Kompetenz gestärkt werden, die Bildungsprozesse ihrer Kinder zu unterstützen. Auch ist bekannt, dass die Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern wesentlich mit der pädagogischen Qualität der Kindertageseinrichtungen (Kitas) zusammenhängen, welche sie besuchen. Diese Erkenntnis hat dazu geführt, dass zahlreiche Anstrengungen unternommen wurden und werden, um die Qualität der Einrichtungen zu verbessern. So wurden in NRW mit der „Bildungsvereinbarung NRW – Fundamente stärken und erfolgreich starten“ bereits Anfang der 2000er Jahre Leitlinien beschlossen, die jetzt mit den Bildungsgrundsätzen NRW weiterentwickelt werden. Zurzeit läuft die Erprobungsphase der Bildungsgrundsätze an 67 ausgewählten Netzwerkstandorten.

Gemäß der Konzeption der Bildungsgrundsätze steht im Zentrum die Frage, wie es bereits in den frühen Lebensjahren gelingen kann, Kinder individuell so zu fördern, dass ihnen der Zugang zu Bildung offensteht – unabhängig von der Herkunft und dem Bildungshintergrund der Eltern. Entscheidend bei diesem weiterführenden Ansatz ist, dass versucht wird, ein gemeinsames Bildungs- und Erziehungsverständnis im Elementar- und Primarbereich zu entwickeln (vgl. MSW & MFKJKS, 2011). Somit wird der Ansatz der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gemäß den §§ 22ff. SGB VIII noch einmal dahingehend gestärkt, dass vor allem Kinder, die in benachteiligten Verhältnissen aufwachsen, eine besondere Aufmerksamkeit und Förderung erhalten sollen.

Angesichts des wirtschaftlichen Strukturwandels und damit einhergehender sozialer Problemlagen, welche frühkindliche Bildungschancen beeinträchtigen, stehen die Kommunen in der Metropole Ruhr hier vor besonderen Herausforderungen. Im Rahmen des Bildungsberichts wurden daher vorhandene Daten (schwerpunktmäßig aus der Jugendhilfestatistik und den Schuleingangsuntersuchungen) über Angebote, Nutzungsverhalten, Prozesse und Effekte frühkindlicher Bildung ausgewertet. Darüber hinaus wurden insbesondere zu den Themenfeldern Sprachförderung und frühe Hilfen eigene Erhebungen durchgeführt.¹

1. Kontext und Rahmenbedingungen: ungleiche Bildungsvoraussetzungen in der frühen Kindheit

Die Bildungschancen von Kindern sind sozial sehr ungleich verteilt – und das schon in einem frühen Alter, vor dem Eintritt in die Schule. Die Kindheitsforschung zeichnet heute zum Teil das Bild einer gespaltenen Kindheit: So hat z.B. Betz (2009) auf der Basis des Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts unterschiedliche Kindheitsmuster in Deutschland herausgearbeitet – im Hinblick auf Freizeitgestaltung, Familienleben und Bildungsbeteiligung. Etwas verkürzend zusammengefasst: Die Kinder in den weniger privilegierten Milieus gestalten ihre Freizeit weit-

1 Es gibt weitere wichtige Felder, zu denen eigene Primärerhebungen erforderlich wären, um sie differenziert zu behandeln. Dies gilt beispielsweise für die zahlreichen Aktivitäten zur Stärkung der Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen (Übergang Kita – Schule) oder für Fragen der Gesundheits- und Bewegungserziehung. Angesichts des begrenzten zeitlichen Rahmens müssen diese Erhebungen späteren Berichten vorbehalten bleiben.

gehend selbstständig, das Familienleben wird von finanziellen Sorgen belastet, die Schule erfährt zwar eine hohe Wertschätzung, bereitet jedoch häufig Probleme. Die Kinder in den privilegierten Milieus häufen in ihrer durchorganisierten Freizeit bereits früh kulturelles Kapital an; hieraus ergibt sich mitunter ein erheblicher Terminstress im Familienleben, während die Schule meist nebenbei und ohne größere Schwierigkeiten gemeistert wird. Im Folgenden wird zunächst eine Bestandsaufnahme über die Rahmenbedingungen früher Bildung in der Metropole Ruhr vorgenommen, die sich durch z.T. schwierige sozialstrukturelle Konditionen auszeichnet. Die Bestandsaufnahme erfolgt zum einen anhand von Befunden der jährlichen Schuleingangsuntersuchungen (1.1) zum anderen anhand von Ergebnissen der Sprachstandserhebungen nach „Delfin 4“ (1.2).

1.1 Bestandsaufnahme der frühkindlichen Bildungschancen für die Kinder im Ruhrgebiet

Ein Indikator für die Förderung der Kinder ist die Beteiligung am Programm der Früherkennungsuntersuchungen. Die Früherkennungsuntersuchungen für Kinder U1 bis U9 von der Geburt bis zum sechsten Lebensjahr dienen zur Beurteilung der kindlichen Entwicklung, um – falls nötig – frühzeitig geeignete Maßnahmen einleiten zu können. Während die Teilnahmequoten an den ersten Untersuchungen vergleichsweise hoch sind, fallen sie bei den späteren Untersuchungen recht stark ab.² Die Beteiligung hängt dabei eng mit der sozialen Lage der Kinder und ihrer Familien zusammen. Bei der Erklärung des elterlichen Vorsorgeverhaltens lassen sich strukturelle Faktoren wie z.B. unterschiedliche Zugangswege anführen. Die Beteiligung kann aber u.a. auch als Hinweis auf eine gezielte elterliche Sorge um eine gelingende Entwicklung begriffen werden. In den kreisfreien Städten und Kreisen der Metropole Ruhr lässt die Beteiligung insbesondere dort zu wünschen übrig, wo die Kinderarmut – gemessen an der Sozialgeldquote – hoch ist. In Nordrhein-Westfalen lebt heute gut jedes fünfte Kind unter solchen Armutsbedingungen. In den meisten Ruhrgebietsstädten sind es deutlich mehr: In Gelsenkirchen, Essen und Duisburg ist heute ungefähr jedes dritte Kind auf Sozialgeld angewiesen. Die Kinderarmut und die Beteiligung an der U8-Untersuchung, die zwischen dem 43. und 48. Lebensmonat erfolgt, hängen im Ruhrgebiet eng zusammen, wie die folgende Abbildung M1/1 verdeutlicht.³ Die eingetragenen Linien markieren jeweils den landesweiten Vergleichswert. Die kreisfreien Städte der Metropole Ruhr finden sich alle im Feld „unten rechts“, d.h. eine überdurchschnittliche Kinderarmut bei den unter 6-Jährigen geht mit einer unterdurchschnittlichen Beteiligung an der U8-Untersuchung einher.

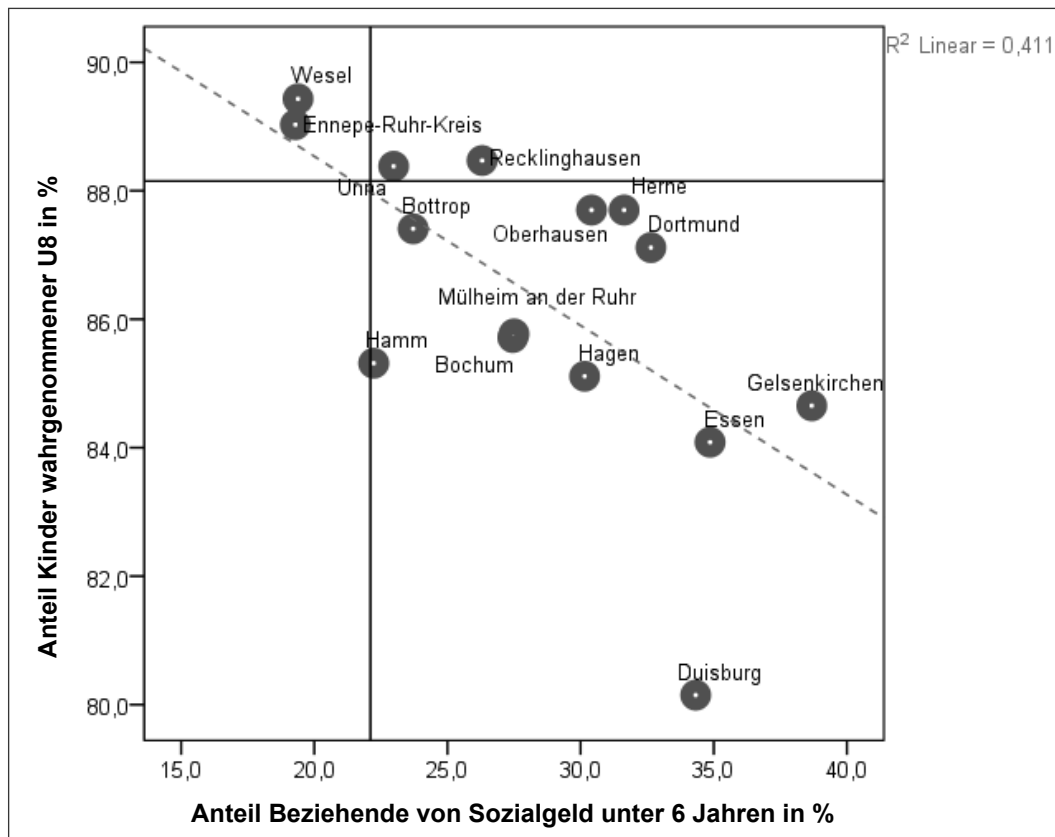
Eine städteübergreifende Auswertung der Schuleingangsuntersuchungen hat gezeigt, dass in den beteiligten Städten der Metropole Ruhr ca. ein Drittel aller Schulneulinge einen besonderen Förderbedarf in der schulrelevanten Entwicklung aufweist (Amonn, Vural & Kersting, 2011b). Bei den Kindern von Eltern mit hoher Bildung gilt dies nur für jeden 5. Schulneuling, bei geringer Bildung ist fast die Hälfte förderbedürftig.⁴ Gut 20 Prozent der Schulanfängerinnen und -anfänger zeigen Mängel in der deutschen Sprachkompetenz. Bei Kindern aus formal hoch qualifizierten Elternhäusern betrifft dies nur 8,2 Prozent, von den Kindern aus Familien mit geringeren Bildungsressourcen hingegen 41,9 Prozent. Auch bei der Beteiligung an den Früherkennungsuntersuchungen und der Gesundheitsversorgung oder beim Übergewicht fallen die

2 Die ersten beiden Untersuchungen werden in der Regel routinemäßig in der Geburtsklinik durchgeführt, die folgenden Untersuchungen dann meist bei niedergelassenen Kinderärzten. Sie sind gemäß §26 SGB V Bestandteil des Pflichtleistungskataloges der Krankenversicherung. Hierdurch soll sichergestellt werden, dass alle Kinder unabhängig vom Einkommen der Eltern diese Vorsorgeleistung erhalten können.

3 Der Determinationskoeffizient R^2 beträgt 0,411.

4 Datenbasis: Essen, Mülheim an der Ruhr.

Abbildung M1/1: Kinderarmut und Beteiligung an der U8-Untersuchung



Quelle: LIGA.NRW & Bundesagentur für Arbeit (2008), eigene Berechnung und Darstellung

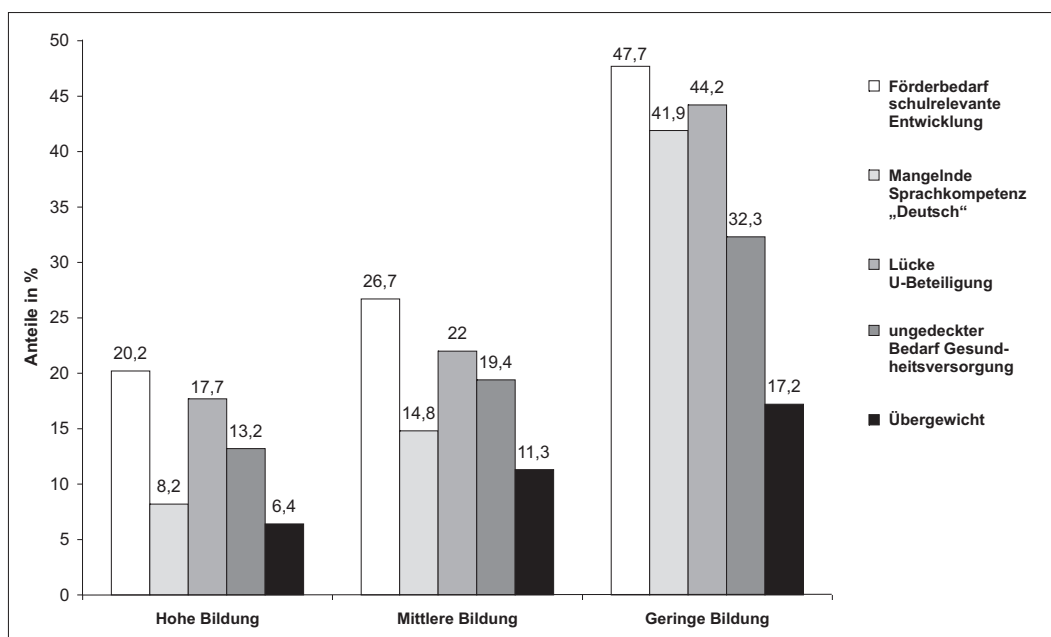
Kinder aus der unteren Bildungsschicht⁵ durch besonders häufige Problemlagen auf.⁶ Diese schichtspezifisch ungleichen Entwicklungschancen erklären zu einem guten Teil auch die Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund. Es lassen sich darüber hinaus jedoch zum Teil auch signifikante eigenständige, ethnisch spezifische Benachteiligungen nachweisen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich zum Teil eine starke Kumulation von Risiken: Kommen z.B. eine geringe Bildung und ein Migrationshintergrund zusammen, so ist die deutsche Sprachkompetenz bei fast 70 Prozent der Kinder mangelhaft.

Diese sozialstrukturell ungleich verteilten Bildungschancen bilden sich auch sehr klar räumlich ab. Denn innerhalb des Ruhrgebietes verteilen sich die sozialen Bevölkerungsgruppen kleinräumig höchst ungleich (Segregation). Sozialraumanalytische Untersuchungen zeigen, dass sich kleinräumige Segregationsmuster generell entlang der Dimensionen sozialer, ethnischer und demografischer Segregation beschreiben lassen. Für die Städte in Nordrhein-Westfalen und dem Ruhrgebiet gilt: Diese Dimensionen hängen stark miteinander zusammen. Das heißt: Die meisten Ausländer leben dort, wo zugleich die meisten armen Inländer wohnen – und genau hier wachsen innerhalb der Städte auch die meisten Kinder auf (Strohmeier, Zimmer-Hegmann, Häußermann, Heidbrink, Kersting, Meyer, Stößer & Sucato 2003). Schwierige Lebenslagen

⁵ Für nähere Erläuterungen siehe Abschnitt 5. Methodische Anmerkungen zu Modul 1.

⁶ Weit über 40 Prozent von ihnen haben die Früherkennungsuntersuchungen nicht vollständig wahrgenommen, bei ungefähr jedem dritten Kind aus der unteren Bildungsschicht bestehen ungedeckte Bedarfe in der gesundheitlichen Versorgung, zudem sind mehr als 15 Prozent der Kinder aus formal gering qualifizierten Elternhäusern übergewichtig (Essen, Mülheim an der Ruhr und Herten).

Abbildung M1/2: Auffälligkeiten in Gesundheit und Entwicklung bei Schulanfängerinnen und -anfängern 2009/2010 nach Bildungsschicht



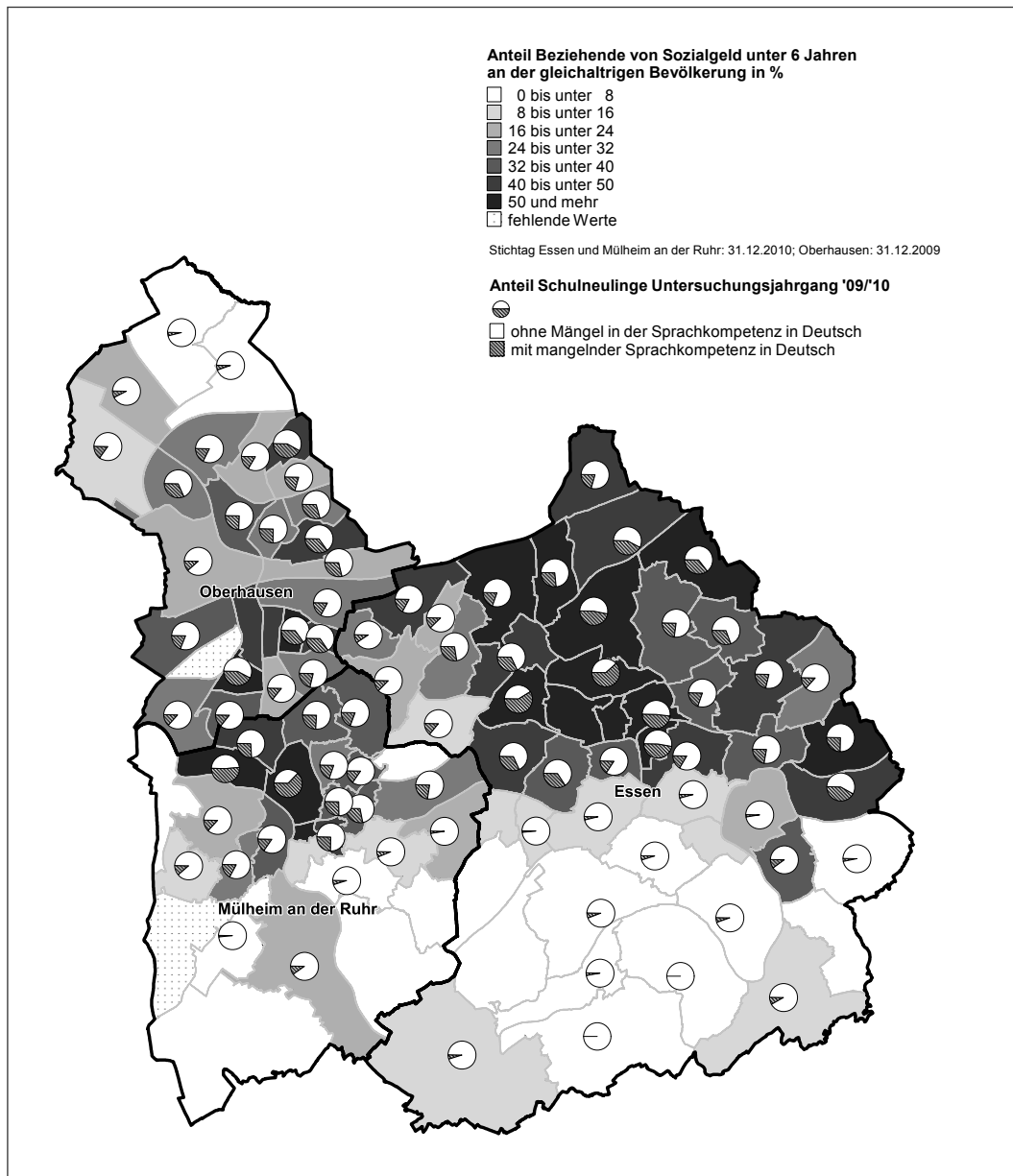
Quelle: Amonn, Vural, & Kersting, 2011a

sind im Ruhrgebiet insbesondere in dem durch Schwerindustrie und Arbeitersiedlungen geprägten Norden sowie in den innenstadtnahen Lagen anzutreffen. Wie sich dies auf die Entwicklungschancen der Kinder auswirkt, lässt sich anhand einer gemeinsamen Auswertung der „MEO“-Städte (Mülheim-Essen-Oberhausen) zeigen: Hier reichen die Anteile der sozialgeldbeziehenden Kinder je nach Quartier von 0 Prozent bis zu weit über die Hälfte (64 Prozent).⁷ Auch im Hinblick auf die Anteile der Kinder mit mangelhafter Sprachkompetenz in Deutsch bestehen große Unterschiede: So gibt es Teilräume mit keinem einzigen Kind, das in der deutschen Sprachkompetenz auffällig ist, und solche, in denen fast drei Viertel zu Schulbeginn nicht gut Deutsch sprechen.⁸ Beides hängt eng zusammen: Fast 70 Prozent der Variation in der Sprachkompetenz lassen sich statistisch durch die Höhe der Kinderarmut erklären. Die folgende Karte (Abbildung M1/3) zeigt, wie sich das räumlich darstellt. Die sozial „gespaltene Kindheit“ im Ruhrgebiet geht mit einer klaren räumlichen Spaltung einher. In vielen südlichen Teilräumen Mülheims und Essens sowie am nördlichen Rand von Oberhausen wachsen die Kinder unter sehr privilegierten Bedingungen auf: Hier gibt es nur wenig Kinderarmut und fast keine Probleme bei der deutschen Sprachkompetenz von Schulanfängerinnen und -anfängern. In großen Teilen des Essener Nordens sowie in einigen oft innenstadtnahen Gebieten von Mülheim an der Ruhr und Oberhausen findet sich das Muster einer weniger privilegierten Kindheit mit hoher Kinderarmut von z.T. über 50 Prozent und vielen Kindern, die ohne ausreichende Kompetenzen in der deutschen Sprache eingeschult werden.

⁷ Der Mittelwert liegt bei 28,4 Prozent, bei einer Standardabweichung von 18,1.

⁸ Hier beträgt der Mittelwert 20,7 Prozent. Die Standardabweichung liegt bei 17,1.

Abbildung M1/3: Soziale Lage und frühe Bildungschancen in Mülheim an der Ruhr, Essen und Oberhausen (MEO)



Quellen: LIGA.NRW & Bundesagentur für Arbeit (2009) Berechnung und Darstellung: Referat V.1 – Stadtforschung und Statistik der Stadt Mülheim an der Ruhr, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen der Stadt Essen, Fachbereich 4-5 – Bereich Statistik und Wahlen der Stadt Oberhausen

1.2 Entwicklung des Sprachförderbedarfs

Die Bildungschancen bzw. Lernvoraussetzungen junger Kinder hängen entscheidend von deren Sprachkompetenz ab. Dies gilt besonders für Kinder, die in Familien mit sozialen Risiken (z.B. Armutslagen, Migrationshintergrund) aufwachsen. Diese Gruppen hinken der Entwicklung sonstiger Gleichaltriger hinterher. Wie jüngere Untersuchungen belegen, tritt das schon im frühen vorschulischen Alter deutlich zutage (z.B. Mengerling, 2005; Weinert, Ebert & Dubow, 2010). Um das nachhaltig zu verändern und so die Voraussetzungen für Chancengerechtigkeit zu schaffen, muss bereits in den Kitas mit der frühen Identifizierung und wirksamen Förderung bei Sprachentwicklungsproblemen begonnen werden. In NRW wird seit 2007 flächendeckend bei Kindern zwei Jahre vor der Einschulung mit dem Instrumentarium Delfin 4 ermittelt,

ob ein zusätzlicher Sprachförderbedarf im Deutschen vorliegt.⁹ Durch die Analyse der Delfin-4-Ergebnisse auf Ebene der Kommunen bzw. Kreise aus den Jahren 2008, 2009 und 2010 kann konkretisiert werden, wie der zusätzliche Sprachförderbedarf im Ruhrgebiet beschaffen ist und welche Differenzen sich dabei bezüglich verschiedener Kindergruppen zeigen. Dabei wird deutlich, dass der über alle Kreise und Kommunen hinweg gemittelte Prozentsatz an Kindern mit zusätzlichem Sprachförderbedarf in der Metropole Ruhr um rund 5 Prozentpunkte höher ist, als dies im gesamten Bundesland NRW (ohne die Metropole Ruhr) der Fall ist. Dabei zeigt der Vergleich über die Jahre hinweg, dass diese Differenz sogar leicht ansteigt. So wurden 2008 in der Metropole Ruhr durchschnittlich 5,7 Prozentpunkte mehr Kinder mit potenziellem Sprachentwicklungsrisiko ermittelt, 2010 dann schon durchschnittlich 7,4 Prozentpunkte mehr Kinder. Ob es sich dabei um zufällige Schwankungen handelt oder ob sich darin ein Trend ausdrückt, kann anhand der vorliegenden Daten nicht zuverlässig eingeschätzt werden (vgl. Abbildung AWebM1/1). Nimmt man die Entwicklung der Prozentsätze im Zeitraum 2008 bis 2010 näher in den Blick, so wird außerdem deutlich, dass der Anteil der Kinder mit zusätzlichem Sprachförderbedarf in den letzten Jahren nicht zurückgegangen ist.

Betrachtet man den Verlauf der Prozentsätze an Kindern mit zusätzlichem Sprachförderbedarf auf der Ebene von Kommunen und Kreisen, so werden unterschiedliche Profile sichtbar. Zum einen differieren die Ausgangsniveaus hinsichtlich der durchschnittlichen Prozentanteile im Jahr 2008 (Min. = 19,8 Prozentpunkte; Max. = 37,4 Prozentpunkte), zum anderen variieren die Differenzen bezüglich der durchschnittlichen Prozentanteile zwischen 2008 und 2009 (Min. = -5,2 Prozentpunkte; Max. = +8,7 Prozentpunkte) und 2009 bis 2010 (Min. = -4,9 Prozentpunkte; Max. = +3,7 Prozentpunkte). In manchen Regionen ist die Entwicklung insofern „positiv“, da der Anteil an Kindern mit zusätzlichem Förderbedarf sinkt, wohingegen sie in anderen Regionen „negativ“ verläuft, da der Anteil zunimmt. Die Ursachen für diese Trends lassen sich aus der gegenwärtigen Datenlage nicht seriös erschließen. So kann es sich durchaus um Zufallsschwankungen handeln. Angesichts der Erkenntnis jedoch, dass die Sprachentwicklung von Kindern bedeutsam durch sozioökonomische Faktoren bestimmt wird (Barnett, 2001; Bradley & Corwyn, 2002; Halle, Calkins, Berry & Johnson, 2003), ist eher zu vermuten, dass es soziale Gründe sind, die wesentlich hinter diesen Entwicklungen stehen.

Dem ist deshalb systematisch nachgegangen worden. Das war insofern möglich, als seit dem Schuljahr 2006/2007 in NRW ein Indikator „Sozialindex“ existiert, mit dem die soziale Belastung der Kommunen und Kreise angezeigt werden soll. Der Sozialindex ist so konstruiert, dass der am wenigsten belastete Schulamtsbezirk den Wert 0 und der am stärksten belastete den Wert 100 erhält (vgl. Frein, Möller, Petermann & Wilpricht, 2006). Diese Bandbreite lässt sich in sechs Stufen¹⁰ unterteilen, so dass Zusammenhänge gut veranschaulicht werden können.

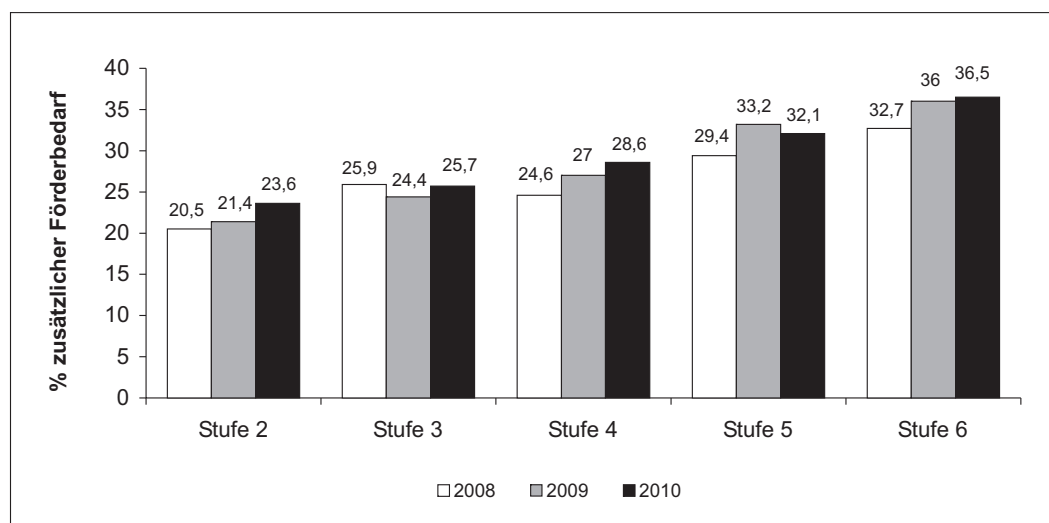
Die Abbildung M1/4 führt vor Augen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind mit Sprachentwicklungsproblemen zu kämpfen hat, in dem Maße zunimmt, in dem die Region, in der es lebt, sozial belastet ist. Dieser Trend manifestiert sich insbesondere in den Kommunen bzw. Kreisen mit hohem Sozialindex, und setzt sich über den ganzen Zeitraum erkennbar fort, auch wenn die Quoten von Jahr zu Jahr schwanken.

Die Tatsache, dass Kinder, die mit nichtdeutscher Familiensprache aufwachsen, mit höherer Wahrscheinlichkeit ernstzunehmende Sprachentwicklungsprobleme entwickeln, sollte allerdings nicht dazu verführen, die Aufmerksamkeit bezüglich des zusätzlichen Sprachförderbedarfs allein auf diese Gruppe zu konzentrieren. Dies unterstreicht die folgende Tabelle M1/1.

9 Erläuterung siehe Abschnitt 5. Methodische Anmerkungen zu Modul 1.

10 In der Metropole Ruhr gibt es keine Kommunen bzw. Kreise, die der Stufe 1 zuzurechnen wären.

Abbildung M1/4: Anteil der Kinder mit zusätzlichem Sprachförderbedarf in den nach Sozialindexstufen gebündelten Regionen



Quelle: MSW NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Tabelle M1/1: Zusätzlicher Sprachförderbedarf bei unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen* (in %, N = 6 Kommunen)

Jahr	Deutsch			Familiensprache nichtdeutsch			zweisprachig**		
	Min	Max	MW	Min	Max	MW	Min	Max	MW
2009	4,9	12,0	8,2	8,5	16,5	11,7	5,6	12,1	9,6
2010	4,1	18,2	8,4	8,6	16,3	12,0	4,5	11,6	7,3

* Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gruppe von Kindern, zu denen Angaben bezüglich der Familiensprache vorliegen. ** einschließlich Deutsch
Min = Minimalwert; Max = Maximalwert; MW = Mittelwert

Quelle: Wissenschaftliches Konsortium Bildungsbericht Ruhr 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Die Tabelle basiert auf Rückmeldungen aus sechs Kommunen (Bochum, Bottrop, Dortmund, Gelsenkirchen, Herne und Mülheim an der Ruhr).¹¹ Auf den ersten Blick bestätigen die Werte, dass vorrangig diejenigen Kinder zusätzliche Sprachförderung benötigen, die besondere sozio-kulturelle Herausforderungen zu stemmen haben, weil sie aus Familien mit Migrationshintergrund stammen, also mit nichtdeutscher Familiensprache aufwachsen. Beim zweiten Blick jedoch wird deutlich, dass Kinder mit deutscher Familiensprache keineswegs vor gravierenden Sprachentwicklungsrisiken gefeit sind. Immerhin wurde bei durchschnittlich 8,4 Prozent aller mit Delfin 4 getesteten Kinder mit deutscher Familiensprache zusätzlicher Sprachförderbedarf festgestellt; dies sind durchschnittlich ca. 30 Prozent der Kinder mit zusätzlichem Sprachförderbedarf. Dabei ist auch hier wieder festzustellen, dass dies weniger für Kinder gilt, die in Regionen mit niedrigem Sozialindex, also unter vergleichsweise geringerer sozialer Belastung aufwachsen, als für Kinder, die in Regionen mit hohem Sozialindex, also mit ausgeprägter sozialer Belastung leben (Min. = 4,1 Prozentpunkte; Max. = 18,2 Prozentpunkte).

11 Eine Kommune hat nur unterteilt nach „ohne Migrationshintergrund“ und „mit Migrationshintergrund“. Deshalb war es leider nicht möglich, die dort angegebenen Daten einzubeziehen.

Neben all dem sollte nicht übersehen werden, dass es nicht nur soziale Faktoren sind, die darüber entscheiden, ob ein Kind mit höherer Wahrscheinlichkeit ein Sprachentwicklungsrisiko ausbildet oder nicht. Es spielt auch die Geschlechtszugehörigkeit des Kindes eine gewisse Rolle. Dies kann anhand einschlägiger Rückmeldungen aus fünf Kommunen (Bochum, Gelsenkirchen, Hamm, Herne und Mülheim an der Ruhr) beispielhaft veranschaulicht werden, nach denen Jungen über den gesamten Zeitraum von 2008 bis 2010 hinweg größeren Bedarf an zusätzlicher Sprachförderung aufzeigen als Mädchen. Dabei übersteigt der Anteil der Jungen mit Bedarf an zusätzlicher Förderung den der Mädchen im Jahr 2009 um 13,2 Prozentpunkte und im Jahr 2010 um 10,2 Prozentpunkte. Demnach weisen Jungen über den gesamten Zeitraum von 2008 bis 2010 hinweg durchgängig häufiger Bedarf an zusätzlicher Sprachförderung auf als Mädchen.¹²

2. Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten

Die Bildungschancen von Kindern werden durch die regionale Infrastruktur beeinflusst. Im Folgenden werden zunächst Überblicksdarstellungen zum Kita-Angebot gegeben (2.1) und darauf aufbauend die soziale Selektivität im Nutzungsverhalten (2.2) und die institutionelle Segregation (2.3) thematisiert. Abschließend folgt ein Überblick über die flankierende Infrastruktur im Bereich der Beratungs- und Familienbildungsangebote (2.4).

2.1 Die Angebotslandschaft für die frühkindliche Bildung

In diesem Abschnitt wird die Struktur der Kinderbetreuungslandschaft anhand der Indikatoren (a) Anzahl der Einrichtungen nach Größe und Träger, (b) Versorgungs- und Inanspruchnahmequote, (c) Ganztagsbetreuungsquote sowie die (d) altersspezifische und migrationspezifische Bildungsbeteiligung beschrieben. Da im Bereich der Kindertagesbetreuung die Gestaltungsverantwortung bei den Jugendämtern liegt und diese in der Metropole Ruhr weitestgehend von den Kreisen an die kreisangehörigen Städte übertragen wurde, werden die Ergebnisse abweichend zu anderen Modulen nicht auf Kreisebene, sondern auf der Ebene der Jugendamtsbezirke ausgewiesen. Dabei wird zwischen drei Typen von Jugendämtern unterschieden: Jugendämter kreisfreier Städte, Jugendämter kreisangehöriger Gemeinden sowie Kreisjugendämter.

2.1.1 Anzahl der Einrichtungen nach Größe und Art des Trägers

Laut amtlicher Kinder- und Jugendhilfestatistik 2010 gibt es in NRW 9.505 Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. Von diesen liegen 2.452 und damit gut ein Viertel im Ruhrgebiet. Im Unterschied zu Schulen ist die Trägerlandschaft der Kindertagesbetreuung bunt gemischt. Diese Trägervielfalt zeigt sich darin, dass gut drei Viertel der Einrichtungen in freier Trägerschaft sind, wobei innerhalb der freien Träger konfessionelle Einrichtungen der beiden großen christlichen Kirchen überwiegen. Im Hinblick auf die Trägerlandschaft bildet die Metropole Ruhr die Verteilung in NRW insgesamt ab. Die Größe der Einrichtungen in der Metropole Ruhr liegt im Mittel bei 63 Kindern pro Einrichtung.¹³ Damit sind die Einrichtungen im Ruhrgebiet – gemessen an der Zahl der betreuten Kinder – etwas größer als die Einrichtungen im restlichen NRW, die auf 58 Kinder pro Einrichtung kommen.

12 Zur Klärung der Forschungsfrage, ob und inwieweit geschlechtsspezifische Kommunikations- oder Förderformen in Kindertageseinrichtung und Familie zu diesen Effekten beitragen, sind noch Studien erforderlich.

13 Hier wurde aufgrund der Schiefe der Verteilung der Median berechnet. Dieser ist der mittlere Wert einer nach ihrer Größe sortierten Werteliste.

2.1.2 Versorgungs- und Inanspruchnahmequoten

Laut KiBiz.Web, einem webbasiertem Erfassungssystem zur Beantragung von Plätzen bzw. sogenannten ‚Kindpauschalen‘ (vgl. Abschnitt 5. Methodische Anmerkungen zu Modul 1), dessen Daten hier als Versorgungsquote interpretiert werden, lassen sich in der Metropole Ruhr für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt vergleichbar hohe Versorgungsquoten wie in NRW insgesamt beobachten. Auch eine weitere regionale Aufgliederung nach Jugendamtsbezirken bringt für diese Altersgruppe keine nennenswerten Unterschiede in der Versorgungsquote: Sowohl bei den Jugendamtsbezirken der Kreise und kreisfreien Städte als auch bei den Jugendamtsbezirken der kreisangehörigen Gemeinden liegt die Versorgungsquote in dieser Altersgruppe im Kita-Jahr 2011/2012 bei nahezu 100 Prozent. Dennoch ist die Spannbreite bei den kreisangehörigen Gemeinden größer: Hier liegt die niedrigste Versorgungsquote bei 86 Prozent in Wetter, bei den Kreisen und kreisfreien Städten hingegen bei rund 96 Prozent in Oberhausen und Hagen.

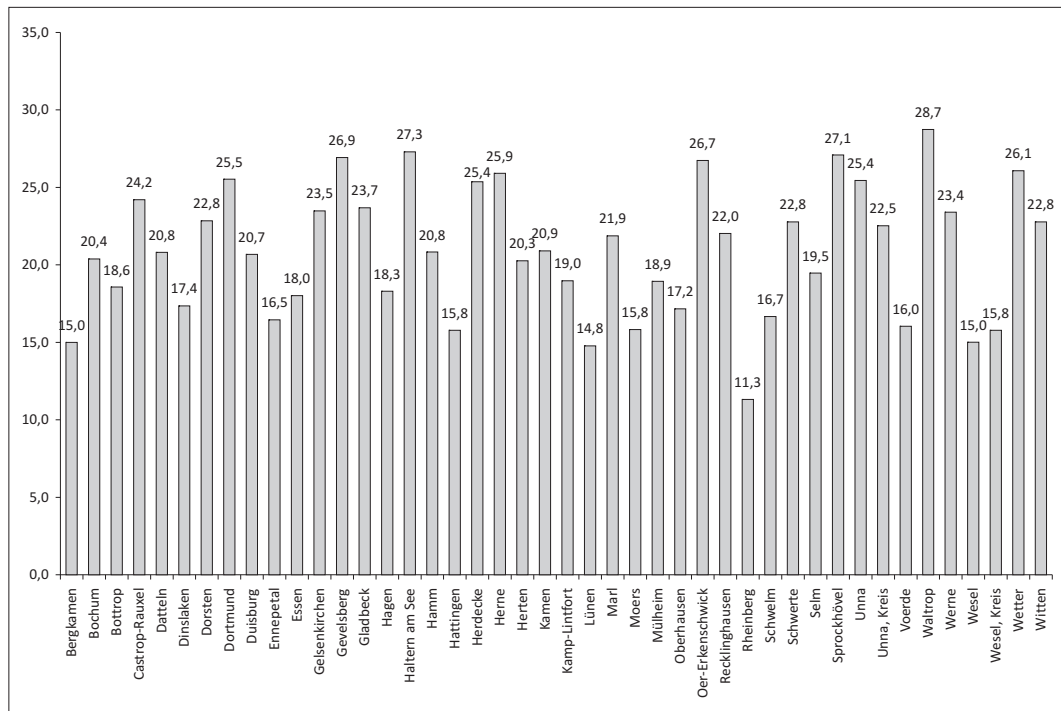
Da die KiBiz.Web-Daten keine tiefergehenden Analysen erlauben, lohnt der Blick auf eine weitere Datenquelle, die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik. Diese zählt Kinder, die zum Stichtag 1. März eines Jahres eine Kita besucht haben, und soll daher als Inanspruchnahmequote interpretiert werden. So zeigt sich, dass in der Inanspruchnahme erhebliche Unterschiede nach Alter der Kinder bestehen: Während in der Metropole Ruhr am 1. März 2010 bei den 4- und 5-Jährigen eine Inanspruchnahmequote von gut 96 Prozent und damit im Kern eine Vollversorgung erreicht wird, liegt die Inanspruchnahmequote der 3-Jährigen mit 82 Prozent deutlich darunter (vgl. Tabelle AWeb M1/1). Bezogen auf die 3-Jährigen ist die Versorgungsquote in den kreisangehörigen Gemeinden mit insgesamt 85 Prozent höher als in den Kreisen und kreisfreien Städten mit 80 Prozent. Die niedrigsten Versorgungsquoten liegen in allen Jugendamtstypen bei 73 bis 74 Prozent. Die höchsten Versorgungsquoten bei den 3-Jährigen erreichen bei den Kreisen und kreisfreien Städten der Landkreis Unna mit rund 93 Prozent bzw. Bochum und Bottrop mit rund 87 Prozent, in den kreisangehörigen Gemeinden Sprockhövel und Herdecke mit mehr als 95 Prozent (vgl. Tabelle AWeb M1/1). Die vergleichsweise niedrige Versorgungsquote der 3-Jährigen deutet darauf hin, dass es bislang nicht gelungen ist Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen, Kinder zeitnah zu ihrem dritten Geburtstag – und damit auch unterjährig – in einer Kita aufzunehmen.

Erwartungsgemäß liegen die Versorgungs- und Inanspruchnahmequoten der unter 3-Jährigen deutlich unter denen der Kinder im Kindergartenalter. Zum Kita-Jahr 2011/2012 wird gemäß der Meldedaten KiBiz.Web die Versorgungsquote für unter 3-Jährige in der Metropole Ruhr bei 21 Prozent liegen. Zwischen den Jugendamtsbezirken zeigen sich jedoch auch hier erhebliche Unterschiede. So reicht die Spannbreite der Versorgungsquote bei den Kreisen und kreisfreien Städten von 17 Prozent in Oberhausen bis 26 Prozent in Dortmund (vgl. Abbildung M1/5). Noch größer ist die Spannbreite bei den kreisangehörigen Jugendämtern, hier liegt sie zwischen 11 Prozent in Rheinberg und 29 Prozent in Waltrop.

Alle repräsentativen, aber auch lokalen Elternbefragungen zum Betreuungswunsch für ihre unter 3-jährigen Kinder haben ergeben, dass der Betreuungsbedarf noch deutlich über 21 Prozent liegt. Die Elternbefragung des Deutschen Jugendinstituts Ende 2005 hatte seinerzeit für NRW einen Betreuungsbedarf für 32 Prozent der unter 3-Jährigen in der Bevölkerung ermittelt. An dieser Zielvorgabe orientieren sich zurzeit die Planungen des Landes, aber auch vieler Kommunen. Neuere Elternbefragungen nach ihrem Betreuungswunsch haben allerdings ergeben, dass sich der Betreuungsbedarf in den letzten Jahren weiter erhöht hat. Inzwischen ist für Westdeutschland von einem Betreuungsbedarf für 37 Prozent der unter 3-Jährigen auszugehen.

Für die Metropole Ruhr würde eine Ausweitung der Angebote in Kitas und Kindertagespflege auf 32 Prozent der unter 3-Jährigen im Kita-Jahr 2013/2014 bedeuten, dass noch ca. 13.400 Plätze geschaffen werden müssen; bei aktuell 25.211 genutzten Plätzen würde dies eine Steigerung um 53 Prozent innerhalb von zwei Jahren bedeuten. Sollte sich die Nachfrage der Eltern

Abbildung M1/5: Versorgungsquote unter 3-Jähriger in Kitas und Kindertagespflege in den Jugendamtsbezirken der Metropole Ruhr 2011 (in %)



Quelle: KiBiz.Web 2011, eigene Berechnung und Darstellung

auf durchschnittlich 37 Prozent der unter 3-Jährigen erhöhen, wären sogar noch 19.400 Plätze zu schaffen; dies würde eine Steigerung um 77 Prozent bedeuten.

Die Höhe des Ausbaubedarfs in Städten bzw. Gemeinden wird nicht durch die Durchschnittswerte von überregionalen Befragungen bestimmt, sondern durch den konkret geäußerten Betreuungswunsch der Eltern in ihrem Stadtteil bzw. ihrer Gemeinde. Deshalb stellen die aktuell diskutierten Zielgrößen nur eine grobe Orientierung für die örtliche Bedarfsplanung dar. Entscheidend wird sein, wie viele Eltern ab dem 1. August 2013, also zum Inkrafttreten des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz gemäß § 24 SGB VIII, einen Platz für ihre unter 3-jährigen Kinder einfordern werden. Planungssicherheit bezüglich des Ausbaumfanges ist wahrscheinlich nur durch Elternbefragung zu erreichen.

2.1.3 Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund

Entsprechend der Bevölkerungszusammensetzung im Ruhrgebiet sind die Anteile der Kinder in Kitas und Tagespflege, bei denen mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist, höher als im übrigen Nordrhein-Westfalen: 39,9 Prozent der Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren haben einen Migrationshintergrund, im übrigen NRW liegt dieser Anteil bei 34,1 Prozent (vgl. Tabelle AWebM1/2). Bei den unter 3-Jährigen sind die Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund zwar deutlich niedriger, die Unterschiede zwischen der Metropole Ruhr und dem übrigen NRW fallen jedoch geringer aus als bei den Kindern im Alter von 3 Jahren bis zur Schule. So haben im Ruhrgebiet 26,6 Prozent der unter 3-Jährigen einen Migrationshintergrund und im übrigen NRW mit 24,1 Prozent fast ebenso viele.

Diese Befunde zeigen, dass unter 3-Jährige mit Migrationshintergrund deutlich seltener an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung partizipieren als die Kinder im Alter von 3 bis unter 6 Jahren. Gründe für diese ungleichen Anteile dürften vor allem im unterschiedlichen

Erwerbsverhalten von Müttern mit und ohne Migrationshintergrund sowie in den divergierenden kulturellen Vorstellungen über Erziehung und Arbeitsteilung innerhalb der Familie liegen.

Die Kitas in den Jugendamtsbezirken des Ruhrgebiets sind jedoch in sehr unterschiedlichem Ausmaß mit den Herausforderungen kultureller und sprachlicher Integration konfrontiert. Sowohl bei den unter 3-Jährigen als auch bei den 3- bis unter 6-Jährigen finden sich vergleichsweise niedrige Anteile in den Jugendämtern der Landkreise sowie bei einem Großteil der kreisangehörigen Jugendämter. Allerdings ist gerade bei den Jugendämtern der kreisangehörigen Gemeinden die Spannweite enorm hoch. Sie reicht beispielsweise bei den 3- bis unter 6-Jährigen von 9,1 Prozent in Haltern bis zu gut 43 Prozent in Kamp-Lintfort. Immerhin knapp ein Viertel dieser Jugendämter erreicht Anteile von über 40 Prozent. Aber auch innerhalb der kreisfreien Städte findet sich noch eine recht große Spannweite zwischen den Anteilen der Kinder mit Migrationshintergrund: Sie reicht bei den Kindern im Kindergartenalter von 33,1 Prozent in Bottrop bis hin zu 52,7 Prozent in Duisburg und bei den unter 3-Jährigen von rund 21 Prozent in Bottrop oder Oberhausen bis rund 39 Prozent in Gelsenkirchen und Hagen.

Die prozentualen Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund lassen jedoch keine Aussage darüber zu, ob Kinder mit Migrationshintergrund in Kitas entsprechend ihres Anteils in der Bevölkerung vertreten sind. Hierzu wäre die Berechnung einer migrationsspezifischen Bildungsbeteiligungquote erforderlich. Dies ist jedoch nur möglich, wenn neben der Zahl der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in den Kitas auch die Zahl der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in den jeweiligen Jugendamtsbezirken bekannt ist.

2.1.4 Eingliederungshilfe für Kinder mit Behinderungen in Kitas

Kinder mit Behinderung nehmen derzeit in der Kindertagesbetreuung oftmals noch eine Sonderrolle ein. Die Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention nach gleichberechtigter Teilhabe für Kinder mit Behinderungen, die seit März 2009 für Deutschland verbindlich ist, und die durch PISA angestoßene Diskussion um Chancengleichheit auch im Elementarbereich rücken ihre Situation zunehmend in den Fokus der Öffentlichkeit. In der Fachdebatte wird dabei häufig der Begriff der Inklusion¹⁴ verwendet, der für ein verändertes Gesellschaftsbild steht, das Behinderungen als Normalität akzeptiert und als einen Teil der heterogenen Gesellschaft wertschätzt. Für Kinder mit Behinderungen im Kleinkindalter ergibt sich dadurch unter anderem die Forderung nach dem Abbau der Sondereinrichtungen, der Verringerung der Zugangsbarrieren zu institutioneller frühkindlicher Bildung sowie der individuellen Förderung im Rahmen institutioneller Betreuung.

Laut Kibiz.Web-Melddaten zum März 2011 für das Kita-Jahr 2011/2012 sind unter 3-jährige Kinder, die eine Eingliederungshilfe aufgrund einer Behinderung erhalten, nur vereinzelt in der Tagesbetreuung zu finden. Dies mag zum einen daran liegen, dass Behinderungen erst in einem späteren Alter diagnostiziert werden, zum anderen bleibt zu hinterfragen, inwiefern die Tagesbetreuung bislang angemessen diese Zielgruppe in den Blick genommen hat. Nicht ganz 1 Prozent der unter 3-jährigen Kinder in Kitas in der Metropole Ruhr erhalten eine Eingliederungshilfe (vgl. Tabelle AWebM1/3). Bei den Kindern im Kindergartenalter liegt dieser Anteil bei gut 3 Prozent. Im Vergleich zu den bisherigen Auswertungen der Kinder- und Jugendhilfestatistik in den einzelnen Bundesländern sind dies recht hohe Anteile. Die Einschätzung, ob dieses Angebot bedarfsdeckend ist, ist sehr schwierig, da nicht bekannt ist, wie viele Kinder in diesen Altersgruppen mit einem Handicap leben müssen. Als Orientierung könnte hierbei der Anteil der Kinder im Schulalter dienen, die eine Eingliederungshilfe bzw. eine Förderschule besuchen. Werden die Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten ausgeklammert, ergibt sich ein Anteil

¹⁴ Der Begriff der Inklusion wird in diesem Bericht breiter gefasst, nämlich als Bildung, die unabhängig von Behinderung, aber auch von sozialer und kultureller Herkunft, Sprache, Geschlecht und Religion vielfältige Lernwege eröffnet und offen hält, die gemeinsames Lernen ermöglicht und Benachteiligungen entgegenwirkt.

von 3,4 Prozent. Somit müsste bei den Kitas in der Metropole Ruhr eigentlich eine gute Versorgungslage erreicht sein.

Unterschiede nach Jugendamtstypen finden sich bei den größeren Kindern, den 3- bis unter 6-Jährigen: In den Kreisen und kreisfreien Städten haben 2,9 Prozent der Kinder eine Behinderung, in den kreisangehörigen Gemeinden hingegen 4,0 Prozent (vgl. Tabelle AWebM1/3). Aber auch hier finden sich erheblich Spannweiten innerhalb der Jugendamtstypen. So finden sich anteilig viele Kinder mit Behinderung in Herne und dem Kreis Unna (jeweils rund 7 Prozent), während etwa in Duisburg oder Oberhausen lediglich rund 1,5 Prozent der Kinder in Kitas eine Eingliederungshilfe aufgrund einer Behinderung erhalten. Bei den kreisangehörigen Jugendämtern finden sich vergleichsweise hohe Anteile etwa in Unna und Selm mit rund 7 bzw. 9 Prozent sowie in Oer-Erkenschwick, Recklinghausen und Bergkamen mit rund 6 Prozent. Diese große Spannweite deutet auf unterschiedliche Wahrnehmungs- und Definitionsprozesse auf Seiten der zuständigen Stellen bzw. einer unterschiedlich ‚sensiblen‘ Angebotsstruktur in den Kommunen hin.

2.1.5 Ganztagsbetreuungsquote

Im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Berufe ist die Bedeutung der Ganztagsbetreuung von Kindern in Kitas in den letzten Jahren erheblich gestiegen. 2010 lag die Ganztagsbetreuungsquote in der Metropole Ruhr bei den Kindern im Kindergartenalter bei 30 Prozent, bei den unter 3-jährigen Kindern war sie mit 51 Prozent deutlich höher (vgl. Tabelle AWebM1/4). Dies verwundert nicht vor dem Hintergrund, dass bei unter 3-Jährigen die Erwerbstätigkeit der Mutter, und diese ist häufig nur mit einer Ganztagsbetreuung zu realisieren, nach wie vor das vorherrschende Motiv für eine institutionelle Betreuung ist. Mit den genannten Ganztagsbetreuungsquoten bleibt die Metropole Ruhr hinter den Anteilen für NRW insgesamt zurück. Bei den Kindern im Alter von 3 bis unter 6 Jahren beträgt die Differenz rund 8 Prozentpunkte, bei den Kindern unter 3 Jahren jedoch lediglich rund 3 Prozentpunkte.

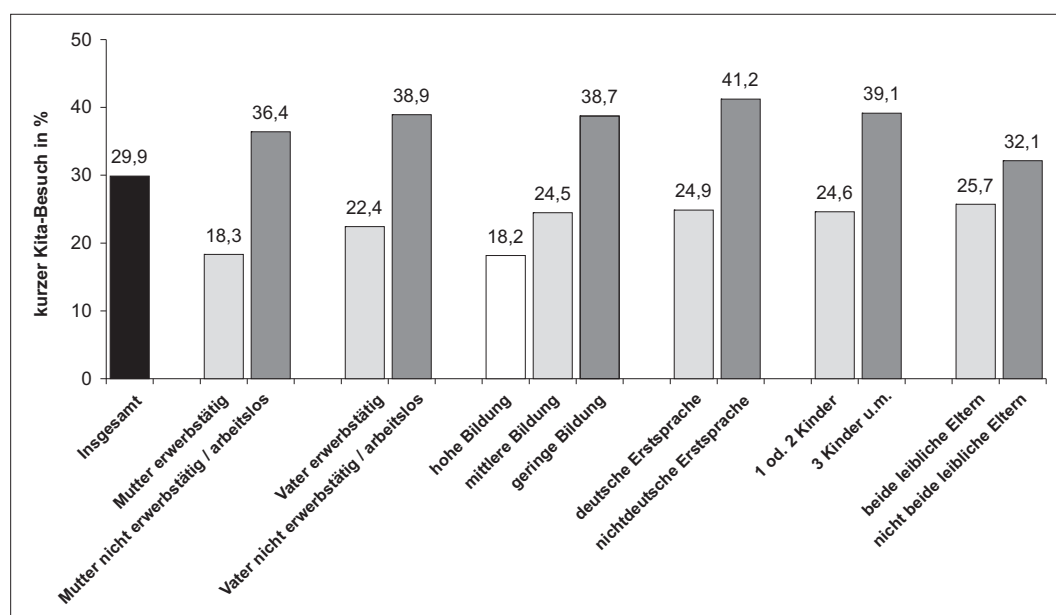
Während die Ganztagsbetreuungsquote bei den Kindern im Kindergartenalter in den Kreisen und kreisfreien Städten sowie den kreisangehörigen Gemeinden mit jeweils rund 30 Prozent auf nahezu gleichem Niveau liegt, ist die Ganztagsbetreuungsquote bei den unter 3-Jährigen in den Kreisen und kreisfreien Städten mit 56 Prozent deutlich höher (vgl. Tabelle AWebM1/4) als in den kreisangehörigen Gemeinden, die einen Anteil von 41 Prozent erreichen. Bei der Ganztagsbetreuungsquote unter 3-Jähriger ist aber auch die Spannweite innerhalb der Jugendamtstypen erheblich: Sie reicht bei den Kreisen und kreisfreien Städten von rund 30 Prozent im Kreis Wesel oder Oberhausen bis hin zu rund 70 Prozent in Essen oder Herne. Ähnlich hohe Ganztagsbetreuungsquoten zwischen knapp 70 bis 74 Prozent finden sich aber auch in einigen kreisangehörigen Gemeinden wie Dinslaken, Kamp-Lintfort oder Witten.

Insgesamt ist zu erwarten, dass die Nachfrage nach Ganztagsangeboten insbesondere durch den Wegfall der Elternbeiträge im letzten Kindergartenjahr ab August 2011 steigen wird. Damit können sich Eltern unabhängig von der Höhe der Elternbeiträge für einen Betreuungsumfang von 25, 35 oder 45 Stunden entscheiden. Um sprunghafte Anstiege zu vermeiden, wird die Steigerung der 45-Stunden-Plätze pro Jugendamtsbezirk auf maximal 4 Prozent jährlich begrenzt. Diese unter Kostendämpfungsgesichtspunkten getroffene Regelung birgt allerdings die Gefahr, dass bei real schneller steigenden Bedarfen diese nicht ausreichend berücksichtigt werden. Hier wird sich zeigen, ob die Einräumung von Ausnahmen ausreichend sein wird.

2.2 Soziale Selektivität bei der Inanspruchnahme von Kitas

In den letzten beiden Jahren vor dem Schuleintritt kann von einer nahezu universellen Beteiligung an den Angeboten frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung ausgegangen werden. Davor lassen sich jedoch erhebliche Unterschiede beobachten. Geier und Riedel (2008) haben hierzu eine Analyse auf Basis von Survey-Daten des Deutschen Jugendinstituts vorgelegt. Sie zeigen, dass die Kita-Inanspruchnahme von der sozioökonomischen Lage – insbesondere dem Erwerbsstatus der Mutter – abhängt, aber auch weitere Faktoren wie die Verfügbarkeit alternativer Betreuungsarrangements und die Einstellungen zur Kindertagesbetreuung eine Rolle spielen. Insbesondere durch die letztgenannten Faktoren lässt sich zum Teil auch die geringere Inanspruchnahme durch die Kinder mit Migrationshintergrund erklären. Eine städteübergreifende Auswertung von Schuleingangsuntersuchungen mehrerer Ruhrgebietskommunen zur Inanspruchnahme frühkindlicher Bildungsangebote (Amonn et al., 2011b)¹⁵ ergab folgende Verteilung der Kita-Besuchsdauer.¹⁶ Etwa 60 Prozent der Kinder besuchen vor ihrem Eintritt in die Schule ungefähr drei Jahre eine Kita. Nur wenige, knapp über 10 Prozent, nehmen die Angebote deutlich länger in Anspruch, etwa 7 Prozent nur ca. ein Jahr oder noch kürzer. Etwas weniger als 25 Prozent der Kinder besuchen vor Schuleintritt ca. 2 Jahre eine Kita. Das Augenmerk soll hier vor allem auf die Kinder gerichtet werden, die beim Eintritt in die Schule nur auf eine vergleichsweise kurze Kita-Zeit zurückblicken können. Insgesamt besuchen knapp 30 Prozent der Kinder nur ca. 2 Jahre oder weniger eine Kita. Es gibt eine ganze Reihe sozialstruktureller „Risikofaktoren“, bei denen dieser Anteilswert deutlich höher ausfällt (vgl. Abbildung M1/6).

Abbildung M1/6: Kurze Dauer (nur ca. 2 Jahre od. weniger) des Kita-Besuchs nach sozialen Merkmalen in Essen und Mülheim an der Ruhr (in %)



Quelle: Amonn, Vural & Kersting, 2011b

Um zu untersuchen, welche der unterschiedlichen Größen zur Erklärung einer eher kurzen Kita-Besuchsdauer relevant sind, ist eine Betrachtung mehrerer Einflussgrößen erforderlich. Hierzu wurde eine logistische Regressionsanalyse¹⁷ durchgeführt, die zeigt, dass es eine gan-

15 Projektbeteiligt sind Bochum, Essen, Herten, Mülheim an der Ruhr und Oberhausen. Einige der im Folgenden berichteten Auswertungsergebnisse beziehen sich – je nach Datenlage – lediglich auf ausgewählte Städte.

16 Für nähere Erläuterungen siehe Abschnitt 5. Methodische Anmerkungen zu Modul 1.

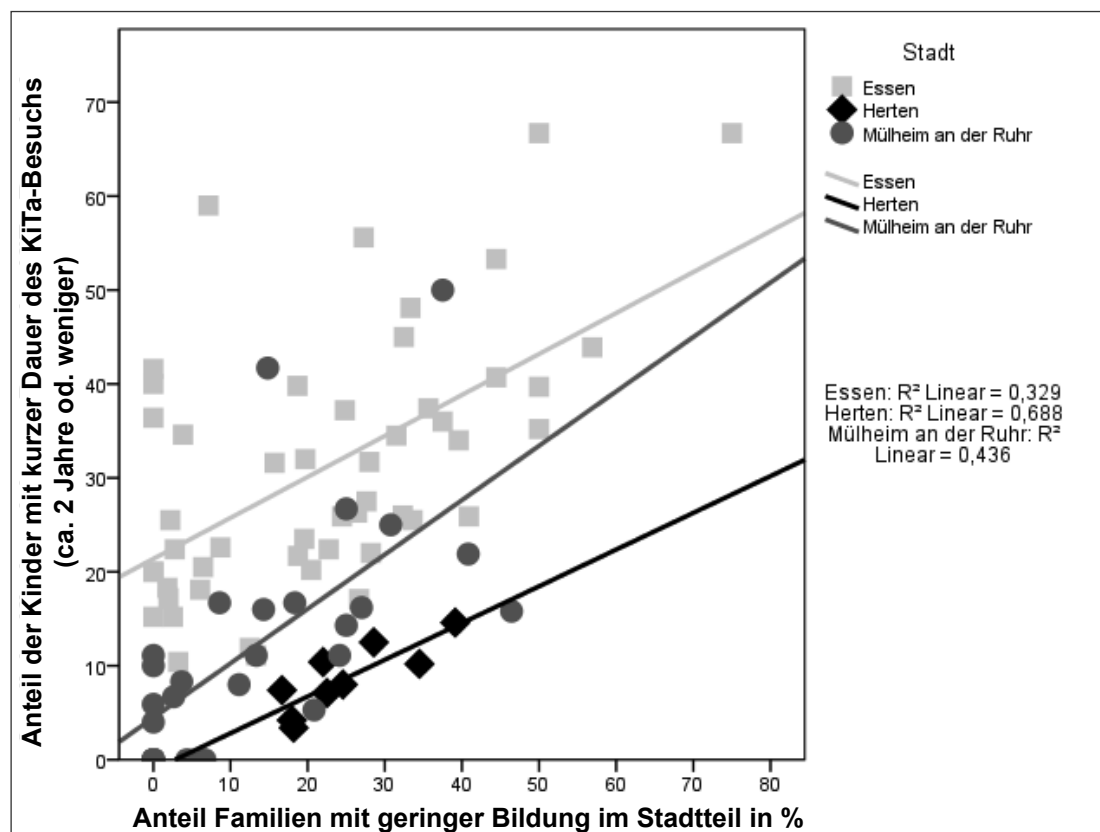
17 Erläuterung siehe Abschnitt 5. Methodische Anmerkungen zu Modul 1; vgl. Tabelle AWeb M1/5.

ze Reihe von Sozialindikatoren gibt, die – unter statistischer Kontrolle der übrigen aufgeführten Variablen – jeweils einen eigenständigen Einfluss auf die Dauer des Kita-Besuchs ausüben. So etwa das familiäre Bildungsniveau, die Erwerbsbeteiligung von Mutter und Vater, ein möglicher Migrationshintergrund sowie die Familienkonstellation. Treffen hier alle denkbaren Risikofaktoren zusammen, so beträgt die geschätzte Wahrscheinlichkeit für einen nur kurzen Kita-Besuch deutlich über 50 Prozent. Trifft keiner dieser Risikofaktoren zu, liegt sie bei ca. 13 Prozent.

Die Kinder mit nur relativ kurzer Dauer des Kita-Besuchs (ca. 2 Jahre oder weniger) können auch kleinräumig verortet werden. In der folgenden Abbildung (Abbildung M1/7) stehen die unterschiedlichen Punkte für die Stadtteile verschiedener Städte. Ihre Positionen ergeben sich aus dem jeweiligen Anteil der Familien mit geringer Bildung im Stadtteil sowie dem Anteil der Kinder mit kurzer Kita-Besuchsdauer. Die eingetragenen städtespezifischen Regressionsgeraden bringen die Zusammenhänge zwischen beiden Größen zum Ausdruck. Dabei lassen sich zweierlei Befunde feststellen.

- Die Anteile der Kinder mit nur kurzer Dauer des Kita-Besuchs unterscheiden sich deutlich zwischen den Stadtteilen im Ruhrgebiet. Es gibt Stadtteile, in denen kein einziges Kind mit eher kurzer Besuchsdauer wohnt, und solche, in denen knapp 60 Prozent der Kinder vor Schuleintritt nur vergleichsweise kurz in eine Kita gegangen sind. Die Kinder mit kurzer Kita-Besuchsdauer sind dabei verstärkt in solchen Stadtteilen anzutreffen, in denen das formale Bildungsniveau der Eltern gering und der Anteil an Migrantinnen und Migranten (gemessen über die Erstsprache) hoch ist. Hier stellt sich die Frage, ob diese Unterschiede allein durch das unterschiedliche Elternverhalten bei der Inanspruchnahme frühkindlicher Bildungsangebote zu erklären sind; oder ob hier nicht auch unterschiedliche gute Ausstattungen der Teilräume oder weitere institutionelle Zugangsbarrieren bedeutsam sind.

Abbildung M1/7: Kita-Besuchsdauer im Stadtteil nach Stadt (Essen, Herten und Mülheim an der Ruhr)



Quelle: Amonn, Vural & Kersting 2011a

- Dafür, dass die kommunale und lokale Angebotssituation durchaus eine Rolle spielt, sprechen die zugleich feststellbaren großen Unterschiede zwischen den Städten: Während in den Hertener Stadtteilen im Schnitt 8,8 Prozent der Kinder auf einen eher kurzen Kita-Besuch zurückblicken, sind es in den statistischen Bezirken Mülheims 15,9 Prozent und in den Stadtteilen Essens 28,7 Prozent.

2.3 Institutionelle Segregation zwischen den Kitas

Zwischen den Kitas einer Stadt oder Region lässt sich in der Regel ein bestimmtes Maß an „institutioneller Segregation“ beobachten. Das heißt, dass sich die Kinder nach ethnischen und sozialen Merkmalen ungleich über die Kitas verteilen. Das kann insbesondere für die Kinder mit Migrationshintergrund und die Kinder in schwierigen sozialen Lagen zusätzliche Nachteile mit sich bringen. Denn die internationale pädagogische Forschung geht heute davon aus, dass sozial benachteiligte Kinder in sozial gemischten Gruppen der vorschulischen Erziehung besser abschneiden als in homogen benachteiligten Gruppen (vgl. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004).

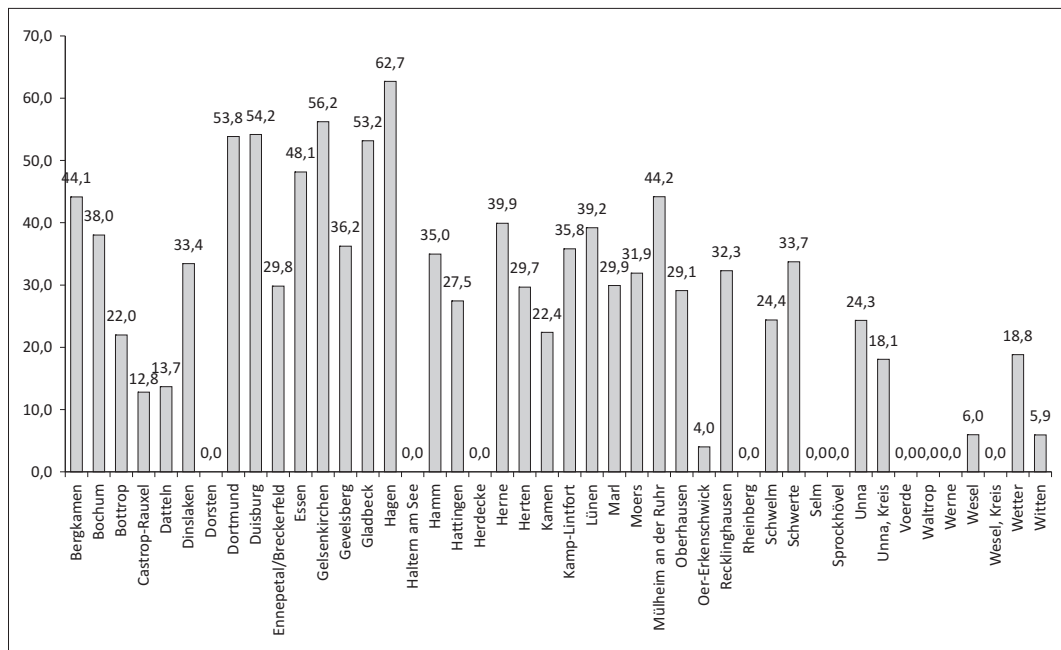
2.3.1 Kinder in Kitas mit hohen Migrantenanteilen in der Metropole Ruhr

In NRW besuchte zuletzt mehr als jedes dritte Kind mit nichtdeutscher Familiensprache eine Kita, in der die Mehrzahl der Kinder zu Hause ebenfalls kein Deutsch spricht. Dadurch entstehen Settings, in denen Kinder mit Migrationshintergrund im Hinblick auf eine entsprechende Sprachförderung nicht mehr optimal und alltagsnah unterstützt werden können. Mit anderen Worten: Die Tagesbetreuung kann ihr Potenzial für die Förderung der Kinder nicht bestmöglich entfalten. So ist es nicht verwunderlich, wenn die Sprachfähigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund zu Schulbeginn deutlich eingeschränkt ist, sofern sie eine stark segregierte Einrichtung besucht haben (vgl. Biedinger & Becker, 2010). Insbesondere eine Konzentration auf die eigene ethnische Gruppe wirkt sich nachteilig aus.

Erwartungsgemäß liegt in der Wirtschaftsregion Metropole Ruhr der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, d.h. Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil nichtdeutscher Herkunft ist, in ethnisch segregierten Einrichtungen¹⁸ mit einem Anteil von 42,4 Prozent noch über dem Landesanteil. Wenngleich die Spannweite innerhalb der Jugendamtstypen des Ruhrgebiets erheblich ist, sind es in der Regel die großen kreisfreien Städte, in denen Kinder mit Migrationshintergrund überproportional häufig segregierte Einrichtungen besuchen. Hier sind 47,6 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund davon betroffen. Demgegenüber sind die Kitas in den Landkreisen bzw. in der überwiegenden Mehrzahl der kreisangehörigen Gemeinden gar nicht oder kaum von Segregation betroffen; insgesamt 26,6 Prozent. Ausnahme stellen die kreisangehörigen Gemeinden Bergkamen und Gladbeck dar, sie erreichen mit 44,1 bzw. 53,2 Prozent Anteile, die über dem Durchschnitt für die Wirtschaftsregion Metropole Ruhr insgesamt liegen und das Niveau der kreisfreien Städte erreichen.

18 Unter ethnischer Segregation wird die Trennung einer sprachlich und kulturell einheitlichen Gruppe von einer anderen ethnischen Gruppe verstanden. Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik gestattet die Unterscheidung der verschiedenen ethnischen Gruppen nicht. Daher wird der Begriff ethnische Segregation hier in einer etwas vereinfachenden Weise verwendet, und zwar zur Beschreibung der Trennung deutscher Kinder und Kinder nichtdeutscher Herkunft. Ob eine Einrichtung als segregiert zu bezeichnen ist, entscheidet sich in der Regel am Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt aller Einrichtungen des zu beobachtenden Sozialraums. Dies würde bedeuten, für jeden Sozialraum eine eigene ‚Segregationsgrenze‘ ermitteln zu müssen, die dann – je nach Sozialraum – unterschiedlich hoch wäre. Der Einfachheit halber wurde deshalb eine Einrichtung dann als segregiert eingestuft, wenn mehr als die Hälfte der Kinder einen Migrationshintergrund aufweist.

Abbildung M1/8: Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in segregierten Kitas in den Jugendamtsbezirken der Metropole Ruhr (2010)



Lesehilfe: In Bergkamen besuchen 44,1 % der Kinder mit Migrationshintergrund eine Einrichtung, in der mehr als die Hälfte der Kinder ebenfalls einen Migrationshintergrund hat.

Quelle: Deutsches Jugendinstitut 2010, eigene Darstellung

2.3.2 Ausmaß, Struktur, Ursachen und Folgen von ethnischer und sozialer Segregation

Die Schuleingangsuntersuchungen ermöglichen differenziertere Aussagen über Ausmaß, Struktur, Ursachen und Folgen der institutionellen Segregation. Die im Folgenden dargestellten exemplarischen Befunde dürften sich in ähnlicher Weise in vielen Ruhrgebietsstädten beobachten lassen.¹⁹

Betrachtet man die Verteilung der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache über die Kitas, so werden ganz erhebliche Unterschiede sichtbar: Die Anteilswerte nichtdeutschsprachiger Kinder in den Kitas reichen von 2,1 bis zu 84,9 Prozent.²⁰ Auch im Hinblick auf die Verteilung der Kinder aus der unteren Bildungsschicht²¹ werden eklatante Unterschiede zwischen den Kitas deutlich: Hier reichen die Werte von 0,0 bis zu 55,0 Prozent.²² Dabei besteht ein enger linearer Zusammenhang zwischen beiden Größen ($R^2 = 0,82$): Je höher der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist, desto höher fällt auch der Anteil der Kinder aus Familien mit geringem Qualifikationsniveau aus.

Eine gängige Maßzahl für das Ausmaß der Ungleichverteilung ist der Segregationsindex. In diesem Fall gibt er an, wie viel Prozent der Kinder ihre Kita wechseln müssten, um eine Gleichverteilung herzustellen. Der Index ethnischer Segregation zwischen den Kitas liegt bei 42,0 Prozent. Der Segregationsindex für die Kinder aus Familien mit geringer formaler Bildung erreicht mit 39,5 Prozent ein in etwa vergleichbares Niveau. Die Segregation zwischen den Kitas fällt damit sehr viel höher aus als die Segregation zwischen den statistischen Bezirken: Für sie liegt der

19 Datenbasis bildeten die Schuleingangsuntersuchungen von Mülheim an der Ruhr für die Untersuchungsjahrgänge 2007/2008 und 2008/2009. Die Auswahl Mülheims gründet sich allein auf die dort vorhandenen guten Anlysemöglichkeiten.

20 Der Mittelwert in der Stadt beträgt 26,2 bei einer Standardabweichung von 18,9.

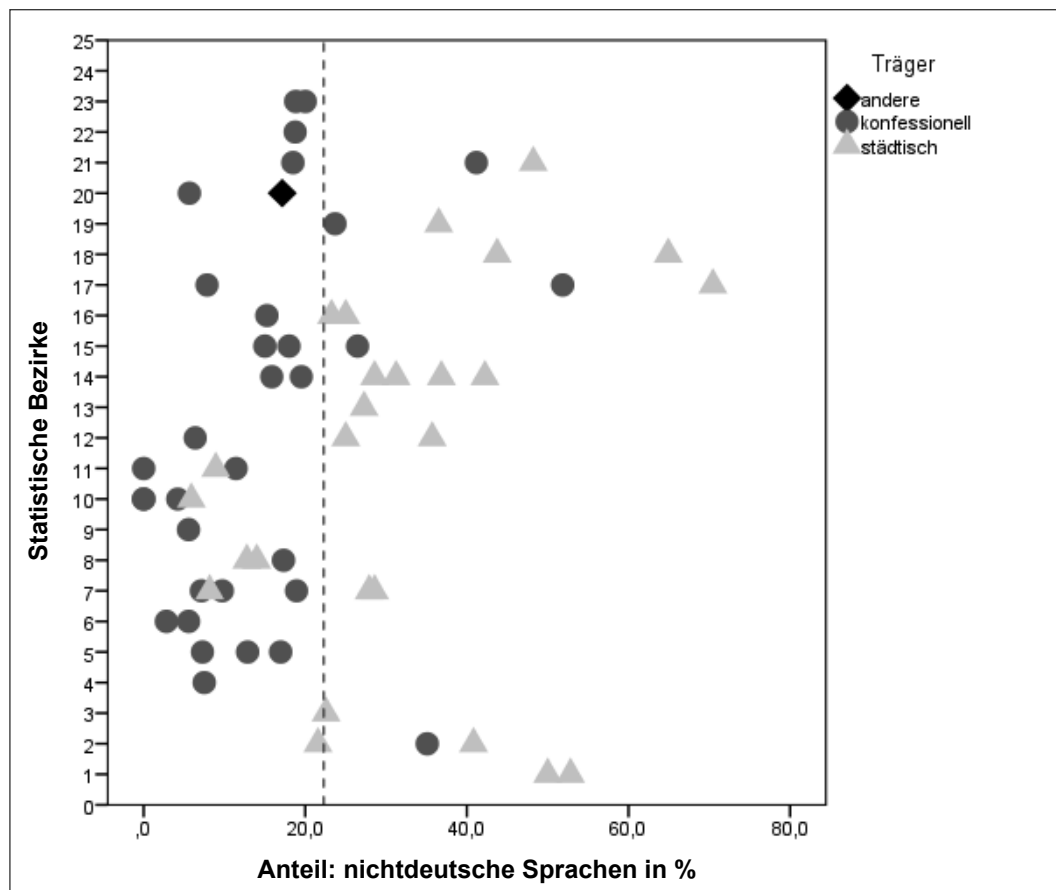
21 Für nähere Erläuterungen siehe Abschnitt 5. Methodische Anmerkungen zu Modul 1.

22 Der Mittelwert liegt bei 17,9, die Standardabweichung beträgt 15,1.

Index ethnischer Segregation bei 34,6 Prozent und der Indexwert für die Segregation bildungsbenachteiligter Familien bei 31,3 Prozent.

Eine wichtige Ursache für die ethnische und soziale Ungleichverteilung der Kinder über die Kitas liegt in der bereits angesprochenen Segregation zwischen den statistischen Bezirken der Stadt: Weil sich die Bevölkerungsgruppen räumlich ungleich über das Stadtgebiet verteilen und die Kinder – getreu dem Motto „kurze Beine, kurze Wege“ – meist wohnortnahe Angebote frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung nutzen, ergibt sich auch eine soziale Ungleichverteilung zwischen den Kitas. Hinzu kommt jedoch noch ein weiterer Faktor: institutionelle Zugangsbarrieren. Die folgende Abbildung M1/9 auf Basis eines Kindergartenscreenings²³ veranschaulicht dies (Amonn et al., 2011a): Hier sind die statistischen Bezirke in Zeilen abgebildet. Die Punkte geben die Anteile der nichtdeutschsprachigen Kinder in den einzelnen Kitas innerhalb der jeweiligen Bezirke an. Die eingetragene Linie markiert den Durchschnittswert über alle Kitas. Dabei werden erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungen sichtbar – zum Teil auch innerhalb desselben Bezirks. Der Anteil der nichtdeutschsprachigen Kinder korrespondiert dabei häufig mit der Trägerschaft der Einrichtungen: In den konfessionellen Einrichtungen (Kreis) gibt es meist unterdurchschnittliche Anteile nichtdeutschsprachiger Kinder (links), in den städtischen Einrichtungen (Dreieck) häufig überdurchschnittliche Anteile (rechts).

Abbildung M1/9: Anteile nichtdeutschsprachiger Kinder nach Stadtteil und Kita



Quelle: Stadt Mülheim an der Ruhr, Gesundheitsamt, eigene Darstellung und Berechnung

23 Datenbasis bildet das Mülheimer Kindergartenscreening „Füchse“.

Diese Unterschiede in den Migrantenanteilen variieren in hohem Maße gemeinsam mit den sprachlichen Kompetenzen der Kinder einer Kita am Ende der elementaren Bildungsphase. So werden 63,2 Prozent der Varianz in den Sprachauffälligkeiten bei der Schuleingangsuntersuchung durch die unterschiedlichen Anteile der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache in den Kitas erklärt.²⁴ Ob dabei nur die individuellen Lernvoraussetzungen eine Rolle spielen oder auch zusätzlich benachteiligende Kontexteffekte durch die Gruppenkomposition in den Kitas von Bedeutung sind, ist eine Frage für die weitere Forschung.

2.4 Rahmenbedingungen elementarer Bildung: Gesundheit, Beratung, Familienbildung

Eine frühzeitige Unterstützung von Familien mit kleinen Kindern stellt eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsbiografien in einer Region dar. Daher lässt sich erstens international ein Trend zu einer Funktionserweiterung von Kitas ausmachen: Kitas sollen zu Zentren für integrierte und niederschwellig zugängliche Dienstleistungen und Unterstützungssysteme für Kinder und Familien werden. Zweitens richtet sich das Interesse zunehmend auf Familien mit unter 3-Jährigen; unter dem Oberbegriff frühe Hilfen geht es darum, Familien und Kindern von Geburt an eine Unterstützung anzubieten. Dazu sollen Familien über den Gesundheitsbereich möglichst frühzeitig angesprochen werden – bereits während der Schwangerschaft und insbesondere unmittelbar nach der Geburt über die jeweiligen Geburtskliniken.²⁵

Zur regionalen Infrastruktur, die die Bildungsmöglichkeiten von Kindern beeinflusst, sind daher nicht zuletzt Institutionen des Gesundheitswesens, der Beratung und der Familienbildung zu rechnen. Angesichts der Datenlage muss die Darstellung dieser Rahmenbedingungen elementarer Bildung allerdings mit Einschränkungen versehen werden. So wird das Gesundheitswesen im Folgenden keine Berücksichtigung finden, obwohl zweifelsohne die Ausstattung einer Region bzw. einer Kommune beispielsweise mit Kinderarztpraxen, sozialpädiatrischen Zentren, therapeutischen Angeboten (etwa Logopädie, Ergotherapie), heilpädagogischen Einrichtungen und Frühförderstellen erhebliche Auswirkungen auf die Voraussetzungen frühkindlicher Bildung hat. In der regionalisierten Gesundheitsberichterstattung²⁶ des Landesinstituts für Arbeit und Gesundheit des Landes NRW (LIGA) liegen hierzu jedoch nur wenige Daten vor.²⁷ Perspektivisch wäre eine Verknüpfung einer (erweiterten) Gesundheitsberichterstattung mit der Bildungsberichterstattung sinnvoll. Da Primärerhebungen zum Gesundheitswesen im Kontext des Bildungsberichts Ruhrgebiet nicht geleistet werden können, konzentriert sich der folgende Einblick in die Rahmenbedingungen elementarer Bildung exemplarisch auf einige ausgewählte Institutionen, welche vor allem die Familienbildung und die Beratung betreffen.

24 Der Wert entspricht dem Determinationskoeffizienten $R^2 \times 100$.

25 Ein Ausdruck dieser Entwicklung ist die Einrichtung des „Nationalen Zentrums Frühe Hilfen“ (NZFH), das im März 2007 seine Arbeit bundesweit aufgenommen hat. Betrieben wird es im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durch die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) und das Deutsche Jugendinstitut (DJI). Diese gemeinsame Trägerschaft ist Ausdruck der angestrebten Vernetzung zwischen Jugendhilfe und Gesundheitsförderung. Das Zentrum soll die Praxis dabei unterstützen, familiäre Belastungen früher und effektiver zu erkennen und bedarfsgerechte Unterstützungsangebote bereitzustellen (www.fruehehilfen.de/3232.0.html) [15.09.2011].

26 www.liga.nrw.de/themen/gesundheit_berichte_daten/gesundheitsindikatoren/indikatoren_kreise/ (15.09.2011)

27 Relevante Daten in diesem Kontext betreffen die Versorgung mit Kinderarztpraxen; jedoch basieren die in der Berichterstattung von LIGA dargestellten Quoten bereits auf einer regional differenzierten Bedarfsplanung der Kassenärztlichen Vereinigungen, so dass sie für die Beurteilung der tatsächlichen Versorgung einer Kommune und für den interkommunalen bzw. -regionalen Vergleich wenig Aussagekraft haben. Aus diesem Grunde wird hier auf eine Darstellung dieser Daten verzichtet.

Schwangerschaftsberatungsstellen

Schwangerschaftsberatungsstellen arbeiten an der Schnittstelle zwischen Gesundheits- und Sozialwesen. Ihre Aufgaben sind im „Gesetz zur Vermeidung und Bewältigung von Schwangerschaftskonflikten“ (Schwangerschaftskonfliktgesetz – SchKG) vom 27.07.1992 (zuletzt geändert am 08.12.2010) geregelt. Anders als in der Öffentlichkeit oft wahrgenommen gehen die Aufgaben der Schwangerschaftsberatungsstellen weit über die Pflichtberatung im Zusammenhang mit Schwangerschaftsabbrüchen hinaus und erstrecken sich auf ein allgemeines Beratungsrecht für Frauen und Männer, das nach § 2 SchKG beispielsweise „bestehende familienfördernde Leistungen und Hilfen für Kinder und Familien“, „soziale und wirtschaftliche Hilfen für Schwangere (insbesondere finanzielle Leistungen sowie Hilfen bei der Suche nach Wohnung, Arbeits- oder Ausbildungsplatz oder deren Erhalt)“ und „Lösungsmöglichkeiten für psychosoziale Konflikte im Zusammenhang mit einer Schwangerschaft“ umfasst. Mit diesen Beratungsleistungen erreichen Schwangerschaftsberatungsstellen inzwischen etwa die Hälfte der werdenden Mütter und stellen somit ein wichtiges Element in einer Infrastruktur der frühzeitigen Erreichbarkeit dar.

Kommunale Daten zu diesem Themenfeld liegen im Ruhrgebiet nur teilweise vor. Hier zeigt sich zum einen, dass die Dichte an Beratungsstellen innerhalb der Region höchst unterschiedlich ausgeprägt ist. Je nach Kommune kommen im Jahr 2009 auf eine Beratungsstelle zwischen 204 und 1.176 Geburten.²⁸ Zum anderen beträgt der Anteil der Schwangeren, die über die Beratungsstellen erreicht werden, mehr als 50 Prozent. Eine eindeutige Zuordnung zwischen Beratungsfällen und Anzahl der Geburten in einer Kommune ist zwar nicht möglich, da Schwangere sich auch jenseits der Gemeindegrenze ihres Wohnsitzes beraten lassen können. Betrachtet man die vorliegenden Daten dennoch als Rechengröße, so liegt das Verhältnis zwischen Beratungsfällen und Geburtenzahl im Jahr 2009 zwischen 57 und 72 Prozent.²⁹ Insgesamt ist also von einem recht breiten Zugang zu der Zielgruppe der werdenden Mütter auszugehen.

Erziehungsberatung

Eine zentrale Institution zur Unterstützung von Familien und Kindern stellen die Erziehungsberatungsstellen dar (welche oft verknüpft sind mit einer Familien- und Lebensberatung einerseits und schulpсихologischen Diensten andererseits). Nach dem SGB VIII sollen Erziehungsberatungsstellen und andere Beratungseinrichtungen „Kinder, Jugendliche, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Klärung und Bewältigung individueller und familienbezogener Probleme und der zugrunde liegenden Faktoren, bei der Lösung von Erziehungsfragen sowie bei Trennung und Scheidung unterstützen.“ (§ 28 SGB VIII)

Den Ergebnissen der Jugendhilfestatistik zufolge (Statistisches Bundesamt, 2007) haben im Jahr 2006 bundesweit 310.561 Kinder, Jugendliche und junge Volljährige (davon 84.370 in NRW; Tabelle IT1, ebd.) diese Leistung in Anspruch genommen, wobei der Anteil der 0- bis 6-jährigen knapp 20 Prozent der Fälle ausmacht. Gegenüber 154.483 Hilfesuchenden im Jahr 1991 (also seit Inkrafttreten des SGB VIII) bedeutet dies einen Anstieg um gut 100 Prozent (Tabelle ZR1, ebd.). Für das Ruhrgebiet wurde im Kontext des Bildungsberichts die Entwicklung zwischen 2002 und 2006 (dem letzten bisher in der Jugendhilfestatistik enthaltenen Jahr) analysiert, indem die Relation zwischen in den Beratungsstellen tätigen Personen und der Anzahl von Kindern und Jugendlichen in der jeweiligen Kommune untersucht wurde (vgl. Tabelle AWeb M1/6).

Die Analyse ergibt ein heterogenes Bild. Landesweit wurde der Versorgungsgrad ausgebaut; die Anzahl der tätigen Personen ist in vier Jahren um fast 30 Prozent gestiegen. Innerhalb des Ruhrgebietes stellt sich die Entwicklung sehr unterschiedlich dar: Die Relation zwischen Kindern/Jugendlichen und tätigen Personen liegt zwischen 241 und 1.315; die Entwicklung weist in einzelnen Kommunen extreme Anstiege des Personalstandes (bis zu 286 Prozent), in einigen

28 Auswertung der Datenabfrage des Wissenschaftlichen Konsortiums Bildungsbericht Ruhr bei den Kommunen im März 2011.

29 Ebd.

Fällen hingegen sogar einen Abbau (um 21 Prozent) auf. Die Chancen einer Familie, die Voraussetzungen für die Bildungsprozesse ihrer Kinder durch die Inanspruchnahme von Beratung zu unterstützen, sind demnach innerhalb der Region sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Familienbildung

Familienbildung soll die Kompetenzen von Eltern in der Erziehung ihrer Kinder und damit auch in der Begleitung ihrer Bildungsprozesse stärken. Die Aufgaben der Familienbildung sind unter anderem im SGB VIII (§16) definiert: „Familienbildung soll auf die Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten.“ Familienbildung wird sowohl von darauf spezialisierten Institutionen als auch von anderen Bildungsträgern (beispielsweise Volkshochschulen) angeboten. Ein realistischer Überblick über die Angebotsstruktur würde somit die Auswertung der Kursangebote verschiedenster Institutionen und somit eine umfassende Erhebung erfordern. Angesichts dessen kann im Folgenden nur ein punktueller Einblick in die Infrastruktur gegeben werden, indem eine regionalisierte Zuordnung der in der Landesarbeitsgemeinschaft Familienbildung zusammengeschlossenen Anbieter vorgenommen wird (Tabelle M1/2):

Tabelle M1/2: Familienbildungsstätten im Ruhrgebiet

Mitglieder der Landesarbeitsgemeinschaft Familienbildung; Stichtag 26.04.2011 – Anzahl der Einrichtungen in NRW und in den Städten und Kreisen der Metropole Ruhr

NRW	Bochum	Bottrop	Dortmund	Duisburg	Ennepe-Ruhr-Kreis	Essen	Gelsenkirchen	Hagen	Hamm	Herne	Mülheim an der Ruhr	Oberhausen	Recklinghausen, Kreis	Unna, Kreis	Wesel, Kreis
159	5	2	3	6	1	3	4	1	1	1	5	2	8	4	6

Quelle: Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW 2011, eigene Berechnung auf der Basis von www.familienbildung-in-nrw.de/content/e1943/e2129/

Ähnlich wie bei den Beratungsstellen zeigt sich auch hier eine sehr heterogene Versorgungsstruktur. Schwierig stellt sich die Struktur in einigen Städten, aber vor allem in den Kreisen dar; noch weniger, als dies bei den Erziehungsberatungsstellen der Fall ist, kann davon ausgegangen werden, dass jede Familie eine Institution an ihrem Wohnort vorfindet. Die Frage, inwieweit gerade wenig mobile Familien in prekären Lebenssituationen mit den Angeboten der Familienbildung erreicht werden können, stellt sich somit nicht nur in inhaltlicher, sondern auch in räumlicher Hinsicht. Dies gilt sowohl bezogen auf spezielle Anbieter von Familienbildung als auch für andere Bildungsträger, so dass die Frage nach Möglichkeiten einer dezentralen Angebotsgestaltung von hoher Bedeutung ist.

Familienzentren

Die Möglichkeit einer dezentralen Angebotsgestaltung spielt eine wesentliche Rolle bei dem Ansatz einer Funktionserweiterung von Kitas: Hier gibt es eine flächendeckende Infrastruktur, die über die Kernaufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern hinaus für die Bereitstellung von familienbezogenen Leistungen im jeweiligen Sozialraum genutzt werden kann. Vor diesem Hintergrund wird seit Anfang 2006 in NRW nach und nach etwa jede dritte der gut 9.000 Kitas zu einem Familienzentrum³⁰ ausgebaut, das mit Familienbildung und -beratung kooperiert und Familien diese Angebote niederschwellig zugänglich macht, die Vermittlung und

30 www.familienzentrum.nrw.de (15.09.2011).

Qualifizierung von Tagespflege unterstützt und erweiterte Angebote für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bereithält.

Da das Land NRW Familienzentren in den einzelnen Jugendamtsbezirken jeweils proportional zur Anzahl der unter 6-jährigen Kinder fördert, erübrigt sich eine vergleichende Darstellung des Versorgungsgrades. Um einen Eindruck über den bislang erreichten Stand zu vermitteln, sei darauf hingewiesen, dass es Anfang 2011 in Dortmund, der einwohnerstärksten Stadt im Ruhrgebiet, 48 Familienzentren gibt, in Bottrop, der Stadt mit der geringsten Einwohnerzahl, liegt die Anzahl bei 11. Es kann also von einer dezentralen Versorgungsstruktur ausgegangen werden. Die Angebote, die in einem Familienzentrum bereitgestellt werden sollen, sind in einem Gütesiegel (MGFFI, 2007/2010) beschrieben, das die Grundlage für eine Zertifizierung der einzelnen Einrichtungen bildet. Die dezentrale Bereitstellung von Angeboten der Familienberatung und -bildung ist dabei von hoher Bedeutung: So finden in Familienzentren offene Sprechstunden ebenso wie individuelle Beratungstermine von Erziehungsberatungsstellen statt, und Angebote der Familienbildung werden – meistens in Kooperation mit Bildungsanbietern – oft so gestaltet, dass sie nicht nur Familien mit Kindern in der Einrichtung, sondern dem Sozialraum insgesamt offenstehen.³¹ Engpässe ergeben sich aus den Kapazitäten von Erziehungsberatungsstellen und Familienbildungsstätten. Angesichts der oben dargestellten vergleichsweise geringen Anzahl dieser Institutionen stehen den Familienzentren vielfach nicht genug Kooperationspartner zur Verfügung, um die dezentralen Bedarfe zu decken.

3. Prozesse: Ausgewählte Organisationsformen frühkindlicher Bildung

Die Gestaltung von Prozessen frühkindlicher Bildung ist ein entscheidender Faktor für die Bildungsqualität. Hierzu liegen nur wenige Daten vor. Deshalb wurden im Rahmen des Bildungsberichts einige Primärerhebungen durchgeführt, und zwar zur Gestaltung früher Hilfen (3.1) und zur Praxis der Sprachförderung (3.3). Da die Personalausstattung wesentlich für die Prozessgestaltung in Kitas ist, wurden darüber hinaus entsprechende Daten aus der Jugendhilfestatistik ausgewertet (3.2).

3.1 Bildung beginnt mit der Geburt: die Organisation früher Hilfen in den Ruhrgebietskommunen

Wenn Bildung mit der Geburt und in der Familie beginnt, ist es wichtig, Eltern in den Bildungsprozess einzubeziehen und die frühkindliche Bildung durch die Unterstützung der Familie zu flankieren. Auf kommunaler Ebene wurden deshalb in den letzten Jahren verschiedene Projekte entwickelt, die auf Vernetzung basieren und darauf abzielen, Familien (beispielsweise über den Gesundheitsbereich und über die sozialräumliche Orientierung von Familienzentren) möglichst frühzeitig anzusprechen und ihnen eine niederschwellige Unterstützung zugänglich zu machen. Dabei geht es vor allem darum, die Bindungs-, Beziehungs- und Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken und auf diese Weise Vernachlässigung und Kindeswohlgefährdung vorzubeugen sowie die Entwicklungs- und somit Bildungschancen des Kindes zu fördern. Da bislang über derartige Projekte wenig bekannt ist, wurde im Rahmen der Erstellung des Bildungsberichts Ruhrgebiet eine Befragung der Jugendämter in der Region durchgeführt, die einen Überblick über vorhandene Aktivitäten schafft.³² 41 Jugendämter (11 in kreisfreien Städten,

31 Eine regionalisierte Auswertung über den quantitativen Stellenwert einzelner Angebotsformen wäre zwar möglich, da diese Daten im Rahmen der Zertifizierungsverfahren erhoben werden. Eine Nutzung der Ergebnisse der Zertifizierungsverfahren für wissenschaftliche Zwecke ist jedoch nicht gestattet.

32 Wir danken Frau Lisa Kasper, die die Arbeiten zum Bildungsbericht als wissenschaftliche Hilfskraft am Institut Arbeit und Qualifikation unterstützt hat, für die Durchführung und Auswertung der Befragung.

28 in kreisangehörigen Kommunen, 2 Kreisjugendämter) erhielten im Februar 2011 einen Fragebogen; der Rücklauf lag bei 80 Prozent.

Zunächst zeigt sich, dass der Anteil der unter 3-Jährigen mit besonderem Unterstützungsbedarf nach Einschätzung von knapp 30 Prozent der Befragten bei unter 10 Prozent und von gut 32 Prozent der Befragten zwischen 10 und unter 20 Prozent liegt. Die übrigen Befragten gehen von höheren Anteilen aus, in einem Fall sogar von zwischen 40 und 50 Prozent. Die Bedeutung des Themas „frühe Hilfen“ innerhalb des Jugendamtes wird von 44 Prozent der Befragten auf einer Zehnerskala mit dem Höchstwert 10 belegt; weitere 44 Prozent entscheiden sich für Werte von 7 bis 9, so dass man zusammenfassend sagen kann, dass das Thema für knapp 90 Prozent der Jugendämter von hoher Bedeutung ist. Für die Kommune insgesamt trifft diese Kennzeichnung immerhin noch aus der Sicht von 62 Prozent der Befragten zu.

In nahezu allen Jugendamtsbezirken (94 Prozent) gibt es mittlerweile Begrüßungsdienste für Neugeborene, wobei in den meisten Fällen alle Familien mit einem Neugeborenen aufgesucht werden (lediglich in je einem Fall konzentrieren sich die Besuche auf Familien in bestimmten Stadtteilen/Straßenzügen oder in besonderen Problemsituationen). Die Verantwortung für diese Besuche liegt in 82 Prozent der Fälle beim Jugendamt, in 6 Prozent beim Gesundheitsamt, in 9 Prozent bei freien Trägern und in einem Fall beim Bürgeramt.³³ Die Personen, die diese Besuche durchführen, sind hauptsächlich Sozialarbeiterinnen und -arbeiter oder Pädagoginnen und Pädagogen (81 Prozent) oder Erzieherinnen und Erzieher (19 Prozent); darüber hinaus werden vor allem Kinderkrankenschwestern (16 Prozent), Kinderschutzfachkräfte (9 Prozent), Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler (9 Prozent) und (Familien-)Hebammen (6 Prozent) genannt. Die Besucherinnen und Besucher sind in der Regel (in 84 Prozent der Jugendamtsbezirke) angestellt; in drei Fällen werden ehrenamtliche und in zwei Fällen freiberufliche Kräfte eingesetzt. Von denjenigen Kommunen, die Besuchsdienste einsetzen, geben über die Hälfte der Befragten (53 Prozent) an, nach dem Verfahrensstandard gemäß § 8a SGB VIII (Richtlinien zum Kinderschutz) zu agieren, falls eine Problemsituation während des Besuchs beobachtet wird. Darüber hinaus arbeiten knapp 19 Prozent mit Dokumentations- und Einschätzungsbögen, 9 Prozent vereinbaren gemeinsam mit der Familie weitere Besuche und knapp 19 Prozent nehmen Kontakt zu weiteren Beratungsstellen auf.

In 68 Prozent der Jugendamtsbezirke werden Familienhebammen eingesetzt. Familienhebammen verfügen über eine Zusatzqualifikation und sind besonders sensibilisiert für die Arbeit mit Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf, das heißt, der Fokus ihrer Tätigkeit liegt auf der Betreuung von sozial und/oder gesundheitlich belasteten Schwangeren, Müttern und Familien. Die Anzahl der Familienhebammen ist allerdings meistens gering; mit einer Ausnahme wird sie von allen Befragten mit zwischen 1 und 3 angegeben. Nur ein Jugendamt setzt wesentlich mehr, nämlich 34 Familienhebammen ein. In über der Hälfte der Fälle (57 Prozent) arbeiten die Familienhebammen freiberuflich, in 30 Prozent der Fälle sind sie beim Gesundheitsamt angestellt und in 9 Prozent bei freien Trägern (4 Prozent keine Angabe). Die Steuerung des Einsatzes der Familienhebammen übernehmen meistens die Jugendämter (55 Prozent) oder die Gesundheitsämter (25 Prozent), in zwei Fällen freie Träger und in jeweils einem Fall eine Hebammenzentrale oder das örtliche Krankenhaus. Eine finanzielle Förderung der Qualifizierung von Familienhebammen seitens der Kommune oder des Kreises bildet eine Ausnahme und wird nur in zwei Fällen genannt.

Förderprogramme und Kurse für Familien mit Kindern unter 3 Jahren gibt es in jedem Jugendamtsbezirk, wobei die Ausgestaltung sehr unterschiedlich ist. Im Rahmen der Elternschule ist „Starke Eltern – starke Kinder“ das am häufigsten vorzufindende Angebot und wird von 32 Prozent der Befragten genannt. Das Förderprogramm „Opstapje“, ein in den Niederlanden entwickeltes Lern- und Förderprogramm für Kleinkinder ab 18 Monaten und deren Eltern, wird bei 21 Prozent der Befragten eingesetzt. Das Programm „FuN“ („Familie und Nachbarschaft“) gibt es mit unterschiedlichen Schwerpunkten: „FuN-Familie“, ein in der Regel ortsteilbezogenes

³³ Bei dieser Frage und einigen folgenden Fragen waren Mehrfachnennungen möglich, so dass sich teilweise Summen der Prozentanteile von über 100 Prozent ergeben.

Familienbildungsprogramm zur Stärkung der Elternkompetenz, wird von einem knappen Viertel der Befragten genutzt, die speziell auf benachteiligte sehr junge Mütter mit Säuglingen zugeschnittene Version „FuN-Baby“ bei einem Fünftel. Erwähnt werden weiterhin Programme wie die Gruppenarbeit mit Müttern und ihren Säuglingen nach dem Prager Eltern-Kind-Programm („PEKIP“), weitere Eltern-Kind-Gruppen, Krabbelgruppen, Elterncafés, Stillcafés und Programme für Familien mit Migrationshintergrund („Rucksack“, „Griffbereit“).³⁴

Insbesondere bei der Elternbildung sind vielerorts Familienzentren aktiv in die Durchführung von Angeboten eingebunden. Hierbei geht es auch darum, nicht nur die Kinder und Familien, die die Einrichtung besuchen, anzusprechen, sondern gezielt Angebote zu gestalten, die für Familien innerhalb des Sozialraumes geöffnet sind. In 82 Prozent der Jugendamtsbezirke wirken Familienzentren bei der Bereitstellung von Angeboten der Elternbildung für Familien mit unter 3-Jährigen mit. Besonders häufig werden dabei Krabbelgruppen, Elterncafés und Stillcafés und themenspezifische Infoabende genannt, außerdem unterschiedliche Formen der Gruppenarbeit sowie ein breites Spektrum an Familienbildungsangeboten.

Da Familien mit einem Neugeborenen meist wenig institutionelle Kontakte haben und Problemsituationen häufig erst zu spät erkannt werden, ist bei präventiven Maßnahmen und frühen Hilfen insbesondere die Einbindung des Gesundheitswesens wichtig. Oft sind Gynäkologinnen und Gynäkologen und Geburtskliniken die einzigen Institutionen, die Kontakt zu der (werden) Mutter sowie der Familie haben. In der Befragung lassen sich bei 82 Prozent der Kommunen und Kreise Kontakte, Vereinbarungen o.ä. zwischen Geburtskliniken und kommunalen Stellen verzeichnen (wobei die Zuständigkeit für die Kooperation fast immer beim Jugendamt und in jeweils einem Fall beim Gesundheitsamt und bei einer Koordinierungsstelle liegt). Inhaltlich wird der regelmäßige Fachaustausch mit 50 Prozent am häufigsten genannt. In 24 Prozent der Jugendamtsbezirke werden in den Geburtskliniken Screeningverfahren zur Identifizierung von Familien mit Hilfebedarf eingesetzt. In einem knappen Viertel der Jugendamtsbezirke ist den Befragten nicht bekannt, ob und an welche Institution das Personal von Geburtskliniken Familien weitervermittelt, wenn möglicher Unterstützungsbedarf erkannt wird. In den anderen Jugendamtsbezirken wird in 84 Prozent der Fälle das Jugendamt als Ansprechpartner genannt, darüber hinaus das Gesundheitsamt (19 Prozent), Beratungsstellen (15 Prozent), Frühförderstellen (8 Prozent) und eine koordinierende Fachkraft frühe Hilfen (4 Prozent).

Um die verschiedenen Angebote aus den Bereichen der Jugendhilfe und dem Gesundheitswesen effizient an Familien vermitteln zu können und die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure zu steuern, gibt es oft eine Koordinierungs- oder Clearingstelle (77 Prozent der Jugendamtsbezirke), die fast überall (96 Prozent) dem Jugendamt angegliedert ist. Außerdem bestehen vielerorts feste Netzwerke (74 Prozent der Jugendamtsbezirke), die hauptsächlich zwischen den Jahren 2006 und 2009 entstanden sind. Bei 68 Prozent dieser Netzwerke hat das Jugendamt den Zusammenschluss angeregt. Häufig genannte Initiatoren sind zudem die Kommune/der Kreis (24 Prozent) und freie Träger (20 Prozent). Das beteiligte Akteursspektrum ist unterschiedlich, meistens gibt es jedoch feste Größen, die in (fast) jedem Netzwerk vertreten sind. So ist fast immer das Jugendamt beteiligt, Gesundheitsamt und freie Träger sind jeweils in 92 Prozent der Netzwerke eingebunden, Erziehungsberatungsstellen in 72 Prozent, Geburtskliniken in 64 Prozent, Kinderärzte in 56 Prozent und freie Praxen in 44 Prozent. Genannt werden außerdem Hebammen (28 Prozent), Kinderschutzbund (24 Prozent), Familienbildungsstätten (20 Prozent), Gynäkologen (16 Prozent), Familienzentren (16 Prozent) und Jobcenter (8 Prozent). Die Zusammenarbeit in Netzwerken gestaltet sich häufig nicht ohne Schwierigkeiten. Als die drei häufigsten Probleme werden in dieser Befragung die Sicherstellung der Nachhaltigkeit durch Finanzmittel (44 Prozent), die Kooperationsbereitschaft der Dienste aus dem Gesundheitswesen (29 Prozent) und die Vernetzung auf operativer Ebene (15 Prozent) genannt. Eine

34 Weitere Informationen zu den einzelnen Förderprogrammen im Internet: www.starkeeltern-starkekinder.de, www.opstapje.de, www.praepaed.de/funkonzept.html, www.pekip.de, www.rucksack-griffbereit.raa.de/willkommen.html

weiterführende Analyse von Schwierigkeiten und Erfolgsbedingungen von Netzwerken früher Hilfen wäre vor diesem Hintergrund von großem Interesse.

3.2 Annäherungen an die Prozessqualität in der Kindertagesbetreuung

Neben dem quantitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung kann auch die Qualität dieser Angebote zumindest näherungsweise in den Blick genommen werden. Dies geschieht mit Hilfe der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik für die Kitas anhand der Merkmale ‚Qualifikation des Personals‘ und ‚Personalschlüssel‘. Im Hinblick auf die Qualität der Kindertagesbetreuung gilt es auch einen Blick auf die ‚Verberuflichung‘ der Kindertagespflegepersonen zu werfen. Hierfür können die Kennzahlen ‚Qualifikation der Tagespflegepersonen‘ sowie ‚Anzahl der betreuten Kinder‘ herangezogen werden.

In den Kitas der Metropole Ruhr ist das vorherrschende *Qualifikationsprofil* der pädagogischen Fachkräfte – ebenso wie im übrigen NRW – nach wie vor das der Erzieherin bzw. des Erziehers: 72 Prozent der pädagogischen Fachkräfte haben eine solche Ausbildung abgeschlossen (vgl. Tabelle AWeb M1/7). Danach folgen mit 15 Prozent die fachbezogenen Kurzeitausbildungen (insbesondere Kinderpflegerin). Akademisch ausgebildete Fachkräfte (z.B. Sozialpädagogen) spielen mit einem Anteil von 3 Prozent nach wie vor eine untergeordnete Rolle. Der Anteil des fachlich nicht einschlägig qualifizierten Personals liegt im Ruhrgebiet bei 11 Prozent. Hinter diesen ‚Durchschnittswerten‘ verbirgt sich auch eine erhebliche Spannweite, und zwar insbesondere in Bezug auf den Einsatz von Kinderpflegern: Der Anteil des Personals mit dieser Qualifikation reicht von 2 Prozent in Haltern bis hin zu 24 Prozent in Mülheim an der Ruhr. Alles in allem sind Kinderpfleger in den kreisfreien Städten etwas häufiger zu finden als in den kreisangehörigen Gemeinden. Im Hinblick auf die geforderte Akademisierung der Kindertagesbetreuung sind die akademisch ausgebildeten Fachkräfte von Interesse: Hier reicht die Spannweite von gut 1 Prozent in Oberhausen, Bottrop oder Dinslaken bis hin zu 6 Prozent in Sprockhövel.

In NRW ist der *Personaleinsatz* in Kitas in Abhängigkeit von der jeweiligen Gruppenform durch das Kinderbildungsgesetz weitestgehend festgelegt. Auf der Basis der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik lässt sich der Personaleinsatz, also das Verhältnis von Vollzeitäquivalenten und Ganztagsbetreuungsäquivalenten, auf Gruppenebene berechnen. Dabei ergibt sich für Kinder im Alter von 3 Jahren bis zur Schule (Kindergartengruppen) in der Metropole Ruhr ein Personaleinsatz von 1:8,6, d.h. auf eine vollzeitbeschäftigte Fachkraft (standardisiert als Vollzeitäquivalent) entfallen rein rechnerisch 8,6 Ganztagskinder (standardisiert als Ganztagsbetreuungsäquivalent; vgl. Tabelle AWeb M1/8).³⁵ In Gruppen für Kinder im Alter von 2 Jahren bis zur Schule (geöffnete Kindergartengruppe) ist dieses Verhältnis aufgrund der unter 3-Jährigen erwartungsgemäß etwas günstiger und liegt bei 1:7,4. Trotz rechtlicher Rahmenbedingungen für den Personaleinsatz in den verschiedenen Gruppenformen lassen sich Unterschiede zwischen den Jugendamtsbezirken identifizieren. Der Personaleinsatz in Kindergartengruppen liegt in Sprockhövel, Gevelsberg, Mülheim an der Ruhr und Witten bei 1:7 bis unter 1:8, in Werne und dem Kreis Unna hingegen bei knapp 1:10. Damit betreut eine Fachkraft in den Jugendamtsbezirken mit den günstigsten Personalschlüsseln (zumindest rechnerisch) fast drei Kinder weniger als in den Jugendamtsbezirken mit den weniger günstigen Personalschlüsseln. Bei den geöffneten Kindergartengruppen fallen die Befunde ähnlich aus, wenngleich die Spannweite zwischen den Jugendamtsbezirken etwas geringer ist: Während in einer ganzen Reihe von Jugendamtsbezirken beispielsweise in Voerde, Unna, Selm oder Kamen – um nur einige zu nennen – eine Fachkraft in dieser Gruppenform 6 bis 7 Kinder betreut, liegt das Verhältnis zwischen Vollzeitkraft und Ganztagskindern in Wetter und Rheinberg hingegen bei fast 1:9.

³⁵ Die Ergebnisse für Krippengruppen können auf der Ebene der Jugendämter aufgrund von Geheimhaltungsrichtlinien nicht ausgewiesen werden.

Wie ist dieser Personaleinsatz von fachlicher Seite zu bewerten? Von dem Personalschlüssel, der sich auf die vertraglich geregelte Arbeitszeit der Fachkräfte sowie den vertraglich geregelten Betreuungsumfang der Kinder bezieht, ist die Fachkraft-Kind-Relation zu unterscheiden. Diese zieht die sogenannten Verfügungszeiten (z.B. Zeiten für Teamsitzungen, Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit, Beobachtung und Dokumentation, Fortbildung, Kooperation mit externen Partnern u.ä.) von der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ab (vgl. Viernickel & Schwarz, 2009). Werden für Verfügungszeiten 25 Prozent der vertraglich vereinbarten Arbeitszeit veranschlagt, so entspräche dem empirisch ermittelten Personalschlüssel in Kindergartengruppen von 1:8,6 eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:10,8. Der für geöffnete Kindergartengruppen empirisch ermittelte Personaleinsatz von 1:7,4 entspräche einer Fachkraft-Kind-Relation von 1:9,3. Damit läge die Fachkraft-Kind-Relation zwar erwartungsgemäß im Rahmen der gesetzlichen Regelungen, von fachlicher Seite aus wird jedoch für Kindergartengruppen eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:10 und für geöffnete Kindergartengruppe mit 4 bis 5 unter 3-Jährigen eine Fachkraft-Kind-Relation von 1:5,8 gefordert (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2008; Fuchs-Rechlin, 2010). Damit bliebe der Personaleinsatz in NRW und damit auch in der Metropole Ruhr – und dies insbesondere bei den geöffneten Kindergartengruppen – hinter den fachlichen Empfehlungen zurück.

Merkmale für die Verberuflichung der Tagespflege sind zum einen die Qualifikation der Tagespflegepersonen sowie zum anderen die Anzahl der betreuten Kinder. Letzteres insbesondere deshalb, weil ein existenzsicherndes Einkommen in der Tagespflege i.d.R. erst ab einer bestimmten Kinderanzahl realisiert werden kann. Wird nur ein Kind bzw. werden zwei Kinder betreut, so ist davon auszugehen, dass die Tagespflege eher eine Nebentätigkeit darstellt, die einen Zuverdienst beispielsweise während der eigenen Familienphase ermöglicht.

Im Hinblick auf die Qualifikation der Tagespflegepersonen hat sich mittlerweile als Minimal-Standard eine Qualifizierungsmaßnahme mit einem Umfang von mindestens 160 Stunden etabliert. Damit bleiben die Tagespflegepersonen jedoch immer noch weit hinter den Erzieherinnen und Erziehern sowie Kinderpflegerinnen und -pflegern zurück, deren Ausbildung 2.400 bzw. 2.000 Unterrichtsstunden umfasst (vgl. MSW 2010a und 2010b). In der Metropole Ruhr verfügt mit einem Anteil von 58 Prozent die Mehrzahl der Tagespflegepersonen über einen formalen Qualifikationsnachweis, d.h. sie haben entweder eine fachpädagogische Ausbildung und/oder einen Qualifizierungskurs von mindestens 160 Stunden abgeschlossen (vgl. Tabelle AWeb M1/9). Im übrigen NRW liegt dieser Anteil mit 54,6 Prozent geringfügig darunter. Dabei hat der Anteil der Tagespflegepersonen insbesondere in den letzten Jahren enorm zugenommen: Noch 2007 konnten lediglich 33 Prozent der Tagespflegepersonen im Ruhrgebiet eine fachlich einschlägige Qualifikation vorweisen. Trotz dieser Qualifizierungsoffensive der vergangenen Jahre weisen die Jugendamtsbezirke der Metropole Ruhr keine einheitliche ‚Personalpolitik‘ auf. So finden sich auch 2010 Jugendamtsbezirke mit einem vergleichsweise niedrigen Anteil fachlich einschlägig qualifizierter Tagesmütter von maximal 25 Prozent. Hierzu zählen die Jugendämter der Städte Haltern, Sprockhövel und Dinslaken. Demgegenüber steht eine Reihe von Jugendamtsbezirken, in denen mehr als drei Viertel, vereinzelt sogar alle dort tätigen Tagespflegepersonen, eine fachpädagogische Ausbildung und/oder einen Qualifizierungskurs mit mehr als 160 Stunden abgeschlossen haben. Mit einem Anteil von über 90 Prozent stechen das Kreisjugendamt Unna und die kreisangehörigen Jugendämter der Städte Unna, Schwerte und Selm hervor.

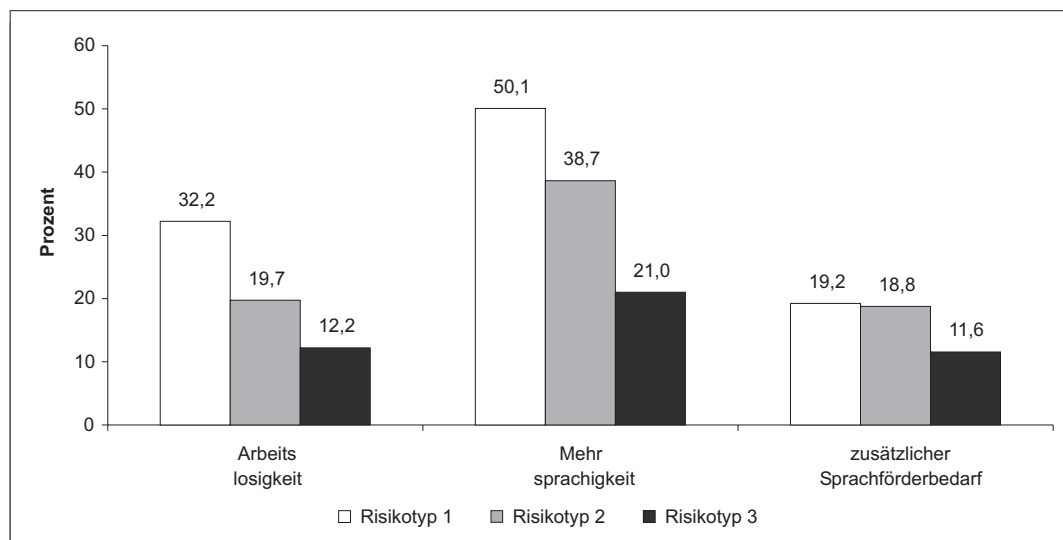
In der Metropole Ruhr scheint die Tagespflege nach wie vor überwiegend dem Nebenerwerb zu dienen. Lediglich knapp ein Drittel der Tagesmütter betreuen hier 3 und mehr Kinder (vgl. Tabelle AWeb M1/10). Im übrigen NRW liegt dieser Anteil mit fast 40 Prozent höher. Die Spannweite der Tagespflegepersonen, die 3 und mehr Kinder betreuen und damit vermutlich die Tagespflege als Haupterwerb ausüben, ist jedoch enorm groß, sie reicht von unter 10 Prozent in Haltern, Datteln, Voerde, Sprockhövel und Herdecke bis hin zu über 50 Prozent in Gelvesberg, Selm, Schwerte und Gelsenkirchen.

3.3 Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachförderpraxis in der Elementarbildung

Gegenwärtig fehlt es an Kenntnis, wie die Sprachförderung in den Städten und Kreisen der Wirtschaftsmetropole Ruhr konzipiert und umgesetzt wird, weil die amtliche Statistik darüber keine Auskunft gibt und es an einschlägigen Forschungen mangelt. Deshalb wurde eine Sondererhebung in Form einer Befragung durchgeführt.³⁶ Diese dient dem Zweck zu erkunden, welche Ressourcen bei den Sprachfördermaßnahmen vor Ort geschätzt und genutzt bzw. vermisst werden.

Aus ressourcenökonomischen Gründen richtet sich die Befragung an alle Kitas (N = 508; Rücklaufquote 46 Prozent) aus drei ausgewählten Kommunen bzw. Kreisen, die nach den Ergebnissen der Sprachstandsfeststellung mit Delfin 4 und den Einschätzungen durch den Sozialindex der jeweiligen Schulamtsbezirke zu unterschiedlichen Gruppen zu zählen sind.³⁷ Die Konstruktion des Fragebogens orientierte sich an der Qualitätsforschung, die erbracht hat, dass die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen (Ergebnisqualität) von der Qualität der Rahmenbedingungen (Strukturqualität), der pädagogischen Konzepte (Orientierungsqualität) und von der konkreten Ausgestaltung der pädagogischen Maßnahmen (Prozessqualität) abhängt.³⁸ Die im Fragebogen erbetenen statistischen Angaben bestätigen, dass sich das Risikoprofil der beteiligten Kitas, entsprechend der Zugehörigkeit zum Risikotyp, statistisch bedeutsam unterscheidet.³⁹ Das gilt für den prozentualen Anteil an Kindern „von Eltern/Elternteilen, die im Jahr 2010 arbeitslos waren“, ebenso wie für Kinder, „die mehrsprachig aufwachsen“, und auch bezüglich der Kinder, „für die im Jahr 2010 zusätzlicher Sprachförderbedarf nach Delfin 4 ermittelt wurde“ (vgl. Abbildung M1/10).

Abbildung M1/10: Risikoprofile der an der Befragung beteiligten Kitas (in %)



Quelle: Wissenschaftliches Konsortium Bildungsbericht Ruhr 2011, Befragung der Kitas in ausgewählten Städten und Kreisen, eigene Berechnung und Darstellung

36 Wir danken unseren Forschungspraktikantinnen Anja Kleine Brockhoff und Lisa Eden für ihr Engagement und ihre Unterstützung bei der Datenauswertung.

37 Von im Verhältnis zu den anderen Regionen der Wirtschaftsmetropole Ruhr „sehr belastet“ (Sozialindex-Stufe 6; im weiteren Risikotyp 1), „etwa durchschnittlich belastet“ (Sozialindex-Stufe 4; im weiteren Risikotyp 2) bis „wenig belastet“ (Sozialindex-Stufe 2; im weiteren Risikotyp 3).

38 Messgüte: Gesamtskalenebene: 30 Items; Cronbachs Alpha α : 0.94), Subskalenebene: Strukturqualität: 12 Items; α : 0.83; Orientierungsqualität: 11 Items; α : 0.84; Prozessqualität: 3 Items; α : 0.62; Ergebnisqualität: 4 Items; α : 0.73);

39 Es wurden ANOVAS berechnet.

Die Belastungen der drei Risikotypen differieren so stark, dass dies kaum ohne Auswirkungen auf die konkrete Sprachfördersituation sein dürfte. Angesichts dessen wird zunächst erkundet, ob und gegebenenfalls wieweit sich die Risikotypen bezüglich der verschiedenen Qualitätsdimensionen (Struktur, Orientierung, Prozess und Ergebnis) unterscheiden.

Strukturqualität

Die Strukturqualität ist hinsichtlich folgender Bereiche erfasst worden: Verwendung der zusätzlichen finanziellen Mittel für die Sprachförderung (Finanzen), Professionalisierung der Personen (Eltern/Personal) sowie Formen der Kooperation mit anderen Institutionen oder Personen bei der Sprachförderung (Kooperation). Der Auswertung ist zu entnehmen, wie viel Prozent der Befragten jeweils zustimmten, dass spezifische Investitionen in punkto Finanzen, Personal und Kooperation getätigt worden sind, um die Rahmenbedingungen der Sprachförderung zu verbessern (vgl. Abbildung AWeb M1/2). Hier zeigt sich, dass Risikobelastung und Investitionen zusammenwirken.⁴⁰ Laut den Aussagen der Befragten aus Regionen des Risikotyps 1 werden durchschnittlich 70,0 Prozent der „zusätzlichen Mittel für Sprachförderung in ihrer Einrichtung“ in externe Förderkräfte, zusätzliche Fortbildungen und/oder eine Aufstockung des Stundendeputats gesteckt. Beim Risikotyp 2 sind es dagegen nur 37,2 Prozent und beim Risikotyp 3 noch 0,1 Prozentpunkte weniger. Geht man vom Durchschnitt aus, so wurden die zusätzlichen Mittel am häufigsten für externe Sprachförderkräfte (59,0 Prozent) sowie zusätzliche Fortbildungen (58,1 Prozent), weniger dagegen für eine Aufstockung des Stundendeputats (27,1 Prozent) ausgegeben. Allerdings täuschen die gemittelten Zahlen darüber hinweg, dass sich die Quoten bezüglich dieser drei Investitionsmöglichkeiten bei den Einrichtungen des Risikotyps 1 nicht sehr unterscheiden (70,4 vs. 80,3 vs. 59,2 Prozent). Bei den Institutionen der beiden anderen Risikotypen sieht es dagegen anders aus. Hier wurde das zusätzliche Geld nur in rund zehn Prozent der Fälle dazu genutzt, die Stundendeputate zu erhöhen.

Die Antworten auf die Frage, welche Wege in der Einrichtung gegangen werden, um die Sprachförderbedingungen für diejenigen Personen zu verbessern, welche die Sprachfördermaßnahmen gemeinsam verantworten, verweisen auf ein breites Spektrum an genutzten Möglichkeiten. Großer Wert wird darauf gelegt, die Eltern mit einzubeziehen. Durchschnittlich 80,1 Prozent führen zu diesem Zweck „Elterngespräche über den Verlauf/Erfolg der Sprachförderung“, durchschnittlich 71,2 Prozent führen „Beratungen über Sprachförderung allgemein“ durch; durchschnittlich 62,9 Prozent setzen auf eine „Anleitung der Eltern zur häuslichen Sprachförderung“ und durchschnittlich 22,1 Prozent streben eine „Teilnahme der Eltern an der Sprachförderung ihres Kindes in der Einrichtung“ an. Daneben nutzen die mit den Sprachfördermaßnahmen befassten pädagogischen Fachkräfte Möglichkeiten, sich untereinander auszutauschen und dadurch dazuzulernen. Durchschnittlich 53,1 Prozent sind deshalb in regionalen Arbeitsgruppen aktiv und 24,7 Prozent nutzen Internetplattformen, um sich auszutauschen, wobei auch hier wieder deutlich wird, dass sich mehr Einrichtungen des Risikotyps 1 in dieser Weise bemühen als Einrichtungen des Risikotyps 2 und 3.⁴¹

Die im Zusammenhang mit den Sprachfördermaßnahmen stehenden Kooperationen betreffen hauptsächlich Institutionen (durchschnittlich 73,2 Prozent). Mehr als die Hälfte davon, nämlich durchschnittlich 43,2 Prozent, berichten von einer Kooperation mit Grundschulen bzw. Schulen. Außerdem findet Zusammenarbeit mit Fachleuten statt (durchschnittlich 45,7 Prozent). Daneben werden erstaunlich viele Einrichtungen durch dort ehrenamtlich tätige Personen unterstützt (durchschnittlich 41,1 Prozent).

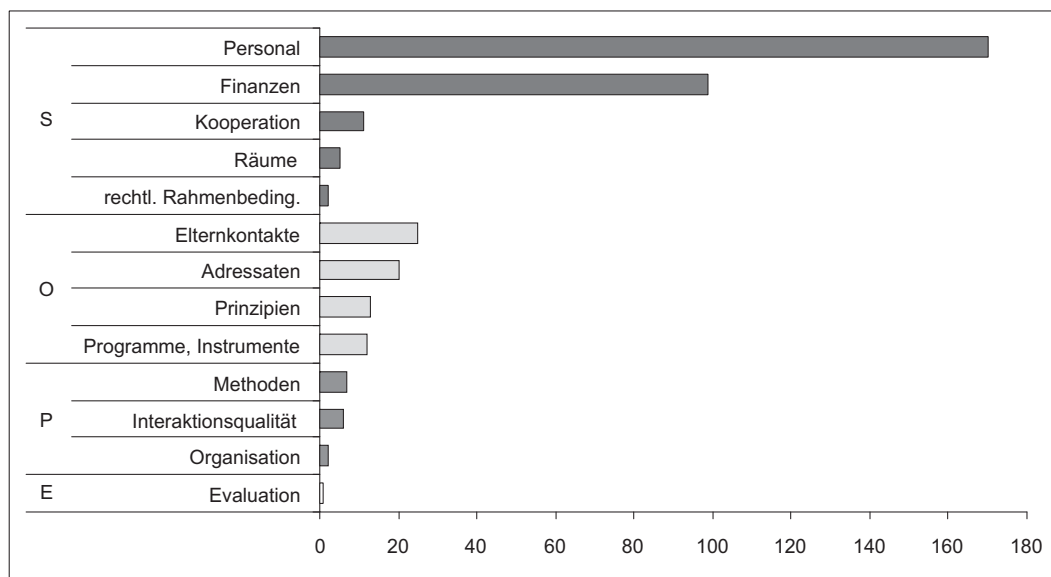
Insgesamt geschieht offensichtlich viel, um die Rahmenbedingungen für Sprachfördermaßnahmen in den Kitas zu optimieren. Das erscheint den Befragten aber noch längst nicht ausreichend zu sein. Dies lässt sich aus ihren Antworten auf die offene Frage schließen: „Was wür-

40 Dabei rechtfertigen die Angaben zum Prozentsatz der Kinder, bei denen mit Delfin 4 zusätzlicher Sprachförderbedarf identifiziert wurde, diese Differenzen jedoch nicht allein.

41 Mit dem statistischen Verfahren der Chi²-Tests ließ sich belegen, dass die Unterschiede sämtlich statistisch hochsignifikant sind.

de Ihrer Meinung nach die Sprachförderung zentral weiterbringen?“ Diesen Impuls haben 71,4 Prozent derjenigen Personen, die den Fragebogen ausfüllten, genutzt, um ihre Sicht der Dinge zu markieren. Diese Aussagen sind inhaltsanalytisch verdichtet, begrifflich aufbereitet und – entsprechend dem Qualitätskonstrukt – kategorisiert worden. Das auf diesem Wege ermittelte Antwortmuster kann der folgenden Abbildung M1/11 entnommen werden.

Abbildung M1/11: Anzahl der Fragebögen, in denen Aspekte von Qualitätsdimensionen angesprochen wurden



Legende zu den Qualitätsdimensionen: S = Aspekte der Strukturqualität; O = Aspekte der Orientierungsqualität; P = Aspekte der Prozessqualität; E = Aspekte der Ergebnisqualität

Quelle: Wissenschaftliches Konsortium Bildungsbericht Ruhr 2011, Befragung der Kitas in ausgewählten Städten und Kreisen, eigene Berechnung und Darstellung

Demnach zielt die überwiegende Mehrzahl der Äußerungen auf Aspekte der Strukturqualität. Konkret wünscht man sich vor allem eine bessere personelle, aber auch eine großzügigere finanzielle Ausstattung. Das ist verständlich und würde ohne Zweifel dazu beitragen, die eigene Situation zu verbessern. Dass diese Perspektive alle anderen Dimensionen der Sprachförderqualität so sehr in den Hintergrund treten lässt, ist dagegen bedauerlich, zeigt doch die Forschung, dass die Wirkung von Sprachförderung keineswegs allein durch die Strukturqualität bestimmt wird, sondern auch von der Orientierungs- und wohl am stärksten von der Prozessqualität abhängt; wobei sich der Erfolg letztendlich nur anhand der Ergebnisqualität bestimmen lässt. Dieser Zusammenhang scheint derzeit noch nicht im öffentlichen Bewusstsein verankert zu sein.

Orientierungsqualität

Die Orientierungsqualität wurde bezüglich folgender Bereiche erfasst: ganzheitliche/einheitliche Sprachförderung, spezielle Sprachförderung, Förderung einzelner Sprachbereiche (Ziele), schriftliche Form, veröffentlichte Programme, Konzept Mehrsprachigkeit, Konzept interkulturelle Kompetenz (Sprachförderkonzept), Konzept für die Elternarbeit, schriftliche Form (Konzept Elternarbeit) sowie Test-, Beobachtungs-, Dokumentations-/Portfolioverfahren (Diagnoseverfahren).

Laut aktuellem Forschungsstand rufen Sprachfördermaßnahmen vor allem dann Wirkungen hervor, wenn sie gezielt durchgeführt werden, also auf spezifische Sprachentwicklungsbereiche abgestimmt sind (vgl. z.B. Coyne, Loftus, Zipoli & Kapp, 2009; Fried, 2010). Das hat ein Teil der Befragten noch nicht verinnerlicht. So geben 35,7 Prozent an „ganzheitlich zu fördern“ und 22,5 Prozent „einheitlich zu fördern“. Die Mehrheit jedoch, nämlich 58,6 Prozent, richtet die

Fördermaßnahmen gezielt auf einzelne Bereiche. Dabei werden die Zielbereiche unterschiedlich gewichtet. Am häufigsten werden die Bereiche genannt, welche entscheidend für die Entwicklung der sogenannten Bildungssprache sind (vgl. Fried, 2010). Erst dann folgen Bereiche, welche für die (mehrsprachliche bzw. interkulturelle) Kommunikation entscheidend sind. Konkret ergibt sich folgende Rangfolge: Wortschatz (52,9 Prozent), Morphosyntax (51,1 Prozent), Sprachverstehen (50,7 Prozent), Erzählfähigkeit (50,7 Prozent), Phonologische Bewusstheit (49,3 Prozent), Kommunikationsfähigkeit (48,5 Prozent), Artikulation (45,8 Prozent), Erstsprachen (bei zweisprachigen Kindern) (7,0 Prozent), Fremdsprachen (7,0 Prozent). Die weitaus meisten dieser Gruppe fördern – gleichzeitig oder nacheinander – sieben bis neun Zielbereiche (70,9 Prozent). Nimmt man die Gruppe derer, die angeben, ganzheitlich bzw. einheitlich zu fördern, näher in Augenschein, so wird sichtbar, dass 7,5 bzw. 3,5 Prozent darunter offenbar ein alle Bereiche umfassendes Vorgehen meinen, denn sie sehen keinen Widerspruch darin, ganzheitliches bzw. einheitliches Vorgehen mit spezifischer Förderung zu verknüpfen. Die restlichen 28,2 bzw. 19,0 Prozent dagegen scheinen unter ganzheitlicher bzw. einheitlicher Förderung eher beiläufige Maßnahmen zu verstehen.

Die Analyse der Befunde zu den Konzepten, an denen sich die Sprachförderung sowie die Erziehungspartnerschaft mit Eltern orientieren, ist ebenfalls vergleichend durchgeführt worden. Allerdings wird diesmal nach Einrichtungsformen unterschieden. Der Grund dafür ist, dass ein erheblicher Teil der pädagogischen Fachkräfte, die sich an der Befragung beteiligt haben, in einem Familienzentrum tätig ist (27 Prozent), also in zertifizierten, mit einem Gütesiegel ausgestatteten Einrichtungen (MGFFI, 2007/2010). Die Analyse zu den einzelnen Aspekten der Orientierungsqualität lässt erkennen, wieweit sich das auch im Antwortmuster der Befragten ausprägt (vgl. Abbildung AWeb M1/3).

Dabei zeigt sich, dass es statistisch signifikante Differenzen zwischen Familienzentren und sonstigen Kitas bezüglich der konzeptuellen Basis der Sprachfördermaßnahmen gibt (nachgewiesen mit dem statistischen Testverfahren mit χ^2). In den zertifizierten Einrichtungen orientiert man sich häufiger an spezifischen Konzepten und hat diese öfter schriftlich ausgearbeitet. Auch beinhalten die Konzepte tendenziell eher ($p: 0.058$) Ausführungen, wie die Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz miteinander verbunden werden können. Was die Verwendung von veröffentlichten Programmen bzw. Konzepten zur Förderung von Mehrsprachigkeit betrifft, gibt es dagegen keine statistisch bedeutsame Differenz. Das gilt ebenso für Elternkonzepte und Diagnoseverfahren. Angesichts des Tatbestands, dass die Risikobelastung der Familienzentren in Bezug auf den „Anteil an Kindern von Eltern/Elternteilen, die im Jahr 2010 arbeitslos waren“, sowie hinsichtlich des „Anteils an Kindern, für die im Jahr 2010 zusätzlicher Sprachförderbedarf nach Delfin 4 ermittelt wurde“, größer ist als in den sonstigen Kitas, sprechen diese Indizien für fortgeschrittene Professionalisierungsprozesse innerhalb der Familienzentren, welche sich nicht zuletzt positiv auf die Sprachförderqualität niederschlagen dürften.⁴²

Prozess- und Ergebnisqualität

Abschließend soll noch auf Befunde zur Prozess- und Ergebnisqualität eingegangen werden. Bei der Interpretation dieser Befunde muss allerdings in Rechnung gestellt werden, dass im Rahmen der Befragung lediglich indirekte Hinweise ermittelt werden konnten. Um fundierte Aussagen zur Prozess- und Ergebnisqualität machen zu können, müssten Beobachtungen der Interaktionen in den Gruppen bzw. standardisierte Kompetenzmessungen bei den Kindern durchgeführt werden. Ungeachtet dieser Einschränkungen lassen die Befunde zur Prozess- und Ergebnisqualität vermuten, dass diese Bereiche in der Sprachförderung noch nicht den zentralen Stellenwert erhalten, den sie – laut Forschung – tatsächlich haben.

42 Zumal die Familienzentren – entsprechend der Konzeption – auch hinsichtlich der Kooperation mit Institutionen und Personen den sonstigen Kitas statistisch bedeutsam voraus sind.

Als Indikator für die Prozessqualität haben wir die „Intensität der Sprachförderung“ gewählt. Grund dafür ist, dass in jüngster Zeit belegt werden konnte, wie wesentlich dieser Faktor für die Fördererfolge ist (vgl. z.B. McGinty, Breit-Smith, Fan, Justice & Kaderavek, 2011). Die Intensität der Sprachförderung wurde anhand der Angaben zur „Dauer der Sprachfördermaßnahme“, zur „Gesamtzahl der Förderstunden pro Kind“ sowie zur fallspezifischen „flexiblen Handhabung der Intensität“ ermittelt. Hier war festzustellen, dass es große Unterschiede zwischen den einzelnen Einrichtungen gibt. So werden hinsichtlich der Dauer der Maßnahme Werte zwischen zwei und fünfundvierzig Monaten angegeben, mit einem Mittelwert von 21,7 Monaten. Auch die Gesamtzahl der Förderstunden pro Kind streut breit. Dies könnte daher rühren, dass diesbezüglich noch wenig Aufklärung bzw. kaum Standards existieren, an denen sich die einzelne pädagogische Fachkraft oder Teams ausrichten kann bzw. können. Deshalb scheint es mehr Diskussions- bzw. Abstimmungsbedarf hinsichtlich der Prozessqualität zu geben, als dies bei den Rahmenbedingungen und Konzepten der Fall ist.

Um mehr als nur diesen ersten oberflächlichen Eindruck zu erhalten, ist als nächstes der Frage nachgegangen worden, ob bzw. wieweit die als Förderintensität definierte Prozessqualität mit der Struktur- und Orientierungsqualität einerseits sowie der Risikobelastung (Risikoindex) andererseits zusammenhängt. Dies ist auf Basis der jeweiligen Gesamtwerte⁴³ per Korrelationsberechnungen ermittelt worden (vgl. Tabelle AWeb M1/11). Es bestehen hochsignifikante positive Zusammenhänge. Am stärksten ausgeprägt ist das Zusammenspiel zwischen Struktur- und Orientierungs- sowie Struktur- und Prozessqualität. Mit anderen Worten: Je besser die Strukturqualität, desto weiter entwickelt ist die Orientierungs- und Prozessqualität, wohingegen das Zusammenspiel mit der Risikobelastung eher schwach ausgeprägt ist. Das lässt die Vermutung zu, dass es hinsichtlich der Sprachförderqualität weniger darauf ankommt, wie groß die sozialen Belastungen sind, als darauf, wie man ihnen bezüglich der Rahmenbedingungen, Konzepten und Förderintensität begegnet.

Abschließend soll auf die Ergebnisqualität eingegangen werden. Die Antworten zu den üblichen Qualitätsfeststellungen bzw. Evaluationen machen deutlich, dass immerhin annähernd die Hälfte der Befragten eine Evaluation der Sprachförderung durchführt (42,7 Prozent), längerfristigen Effekten der Sprachförderung nachgeht (49,6 Prozent) bzw. Effekte der Sprachförderung auf die spätere Lese-/Rechtschreibfähigkeit prüft (48,6 Prozent). Wenn es um die Qualitätsfeststellung geht, bejahen sogar 60,6 Prozent dementsprechende Maßnahmen durchzuführen.

Betrachtet man allerdings die von den meisten zusätzlich gemachten konkreten Angaben näher, so tritt eine gewisse Ernüchterung ein. So wird in Bezug auf die Überprüfung längerfristiger Effekte auf die Sprachförderung nur in zwei Fällen ausdrücklich angegeben, dass die Evaluation extern durchgeführt wird. Bei mehr als der Hälfte (59 Prozent) der angegebenen Evaluationsmethoden wird nicht deutlich, ob überhaupt bzw. wenn ja, welche Instrumente eingesetzt werden. Hier werden informelle Evaluationsverfahren genannt (wie Austausch im Team, mit Eltern und vor allem mit Grundschulen). In 41 Prozent der Fälle werden explizit Verfahren genannt, die sich auf die Kinder beziehen (Dokumentationen, Überprüfung des Sprachentwicklungsstands). Hier ist nur bei 10 Prozent der Nennungen erkennbar, dass es sich um standardisierte Verfahren handelt.

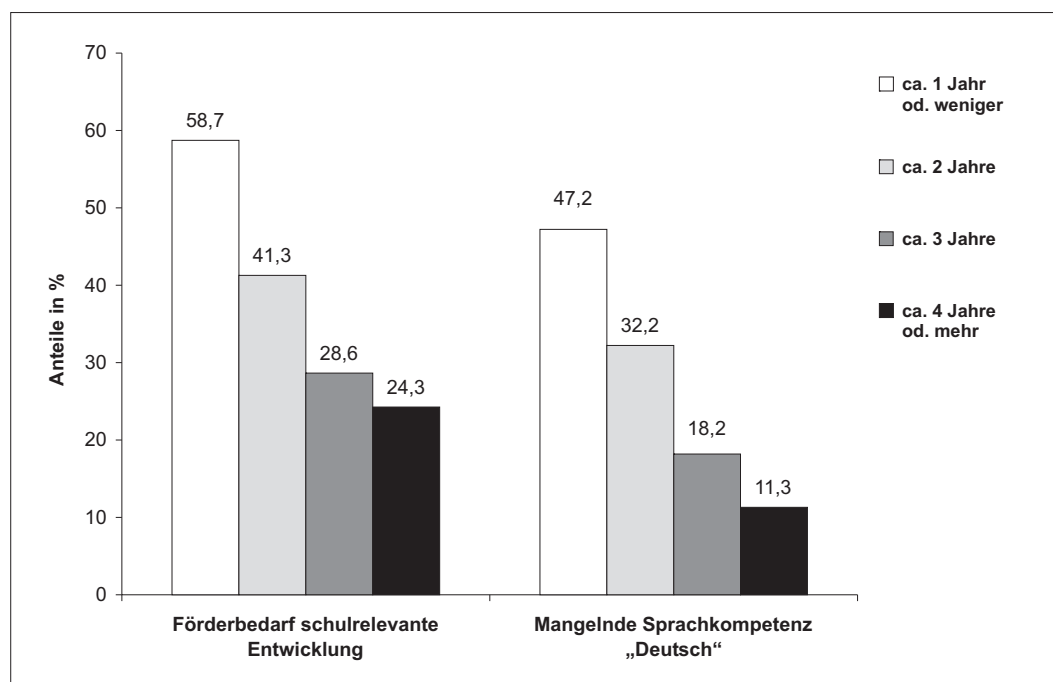
Die Überprüfung der Effekte auf die spätere Lese-/Rechtschreibfähigkeit wird von ca. 27 Prozent der Einrichtungen mittels eines standardisierten Instruments (fast ausschließlich durch das Bielefelder Screening (Jansen, Mannhaupt, Marx & Skowronek, 2002)) durchgeführt. Für einen großen Teil der Befragten wird als Art der Evaluation die „Zielperspektive“ oder der Austausch mit der Grundschule angegeben (21,6 Prozent).

43 Subskalenwerte bzw. Gesamtwerte der Risiken Arbeitslosigkeit, Mehrsprachigkeit, zusätzlicher Förderbedarf.

4. Wirkung frühkindlicher Bildung im Spiegel der Schuleingangsuntersuchung

In Kitas werden die Kinder in vielfältiger Weise durch das Personal in ihrer Entwicklung angeregt und gefördert. In der Interaktion mit Gleichaltrigen erlernen die Kinder zugleich wichtige soziale Kompetenzen. Zudem können die Kitas positiv auf die ganze Familie wirken: zum Beispiel durch eine fachkundige Beratung der Eltern und eine Erweiterung der sozialen Netze von Familien. In verschiedenen Studien konnte ein positiver Einfluss des Besuchs von Kitas auf die späteren Bildungschancen nachgewiesen werden.⁴⁴ Dabei spielt die Qualität der Angebote eine wichtige Rolle.⁴⁵ Die Auswertungen der Schuleingangsuntersuchungen für mehrere ausgewählte Ruhrgebietsstädte⁴⁶ zeigen: Wenn man nach der Dauer des Kita-Besuchs auswertet, wie viele Kinder besondere Förderbedarfe in der schulrelevanten Entwicklung oder Mängel in der deutschen Sprachkompetenz aufweisen, so ergeben sich sehr klare Zusammenhänge. Die folgende Graphik (Abbildung M1/12) veranschaulicht dies.

Abbildung M1/12: Merkmale der Gesundheit und Entwicklung von Schulanfängerinnen und -anfängern 2009/2010 nach Dauer des Kita-Besuchs in Essen, Herten, Mülheim an der Ruhr und Oberhausen (in %)



Quelle: Amonn et al., 2011a

Dauerte der Kita-Besuch nur ein Jahr oder weniger, sind knapp 60 Prozent der Kinder förderbedürftig in schulrelevanten Entwicklungsbereichen, knapp 50 Prozent weisen eine mangelnde Kompetenz in der deutschen Sprache auf. Mit zunehmender Dauer des Kita-Besuchs verringern sich diese Anteilswerte stufenweise immer weiter. Nach einer Besuchsdauer von ca. 4 Jahren

44 So zeigte die IGLU-Studie 2006 einen positiven Einfluss vorschulischer Bildung auf die Lesekompetenz von Grundschülerinnen und Grundschulern der vierten Klasse (vgl. Bos et al., 2007, S. 64f.). Die Ergebnisse der PISA Studie 2003 deuten in dieselbe Richtung und sprechen für einen nachhaltigen Effekt des Kindergartenbesuchs (vgl. OECD, 2004, S. 276f).

45 Die Forschung zeigt: „Je kleiner die Gruppe, je günstiger der Mitarbeiter-Kind-Schlüssel, je höher das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte und je mehr Zeit diese Fachkräfte für die Vorbereitung der Angebote haben, desto höher ist die Qualität der pädagogischen Prozesse und desto positiver sind die Entwicklungsergebnisse“ (Strehmel, 2008, S. 11).

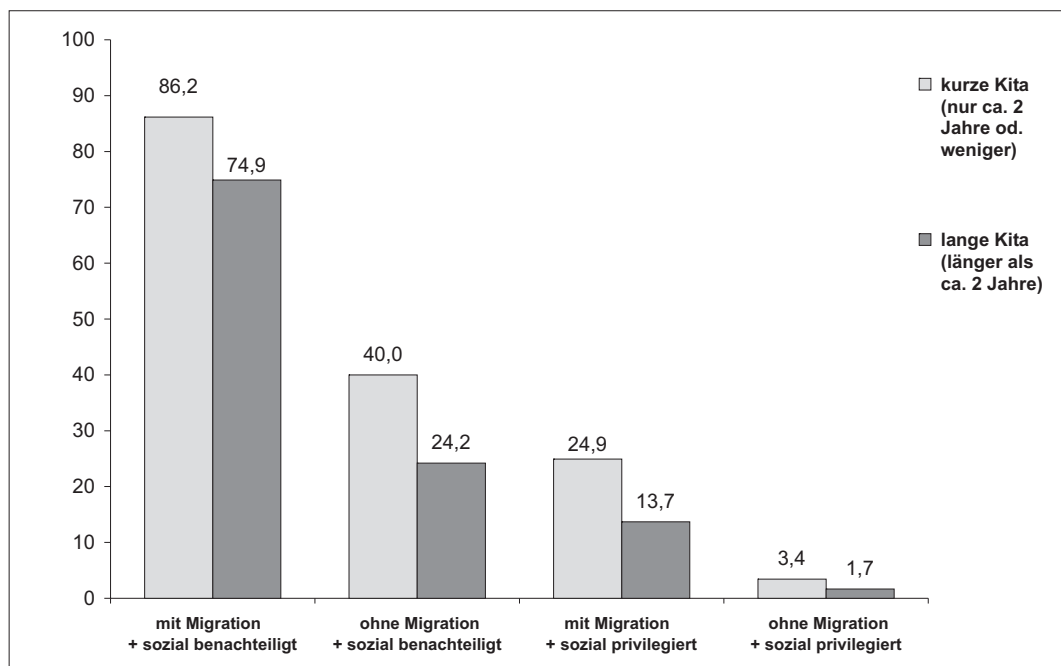
46 Bochum, Essen, Herten, Mülheim an der Ruhr und Oberhausen.

oder mehr hat sich der Anteil förderbedürftiger Kinder auf ca. 25 Prozent reduziert, derjenige mit mangelnder Sprachkompetenz auf 11 Prozent.

Wirft man noch einmal einen gesonderten Blick auf die Sprachkompetenz in „Deutsch“ unter den Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache, so zeigt sich: Von den Kindern, die nur ca. ein Jahr oder weniger eine Kita besuchten, haben drei Viertel eine mangelhafte deutsche Sprachkompetenz. Nach zwei Jahren Kita-Besuch verringert sich der Anteil auf ca zwei Drittel; nach drei Jahren liegt er bei ungefähr der Hälfte – und fällt bei überdurchschnittlich langem Kita-Besuch dann noch weiter ab.

Diese Unterschiede müssen allerdings nicht allein auf die unterschiedliche Dauer des Kita-Besuchs zurückgehen, sondern können auch mit der sozial selektiven Inanspruchnahme zusammenhängen (vgl. Abschnitt 2.2). Eine multivariate Betrachtung⁴⁷ anhand von Daten aus Essen und Mülheim an der Ruhr ergab: Erwartungsgemäß weisen die Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache ein drastisch erhöhtes Risiko für eine mangelnde Sprachkompetenz in Deutsch auf (Risikofaktor: 9,3). Darüber hinaus gibt es eine Reihe weiterer sozialer Benachteiligungen, die mit signifikant gehäuften Mängeln in der deutschen Sprachkompetenz einhergehen, insbesondere eine geringe formale Bildung der Eltern (Risikofaktor: 3,4). Die Dauer des Kita-Besuchs spielt unter statistischer Kontrolle der übrigen aufgeführten Sozialindikatoren eine signifikante eigenständige Rolle. Bei einer eher kurzen Dauer des Kita-Besuchs von ca. 2 Jahren oder weniger ist das Risiko einer mangelnden Sprachkompetenz in Deutsch zum Schulbeginn um den Faktor 2,1 erhöht. Die folgende Abbildung M1/13 veranschaulicht, wie sich diese Zusammenhänge auf die Wahrscheinlichkeit von Mängeln in der deutschen Sprachkompetenz auswirken.

Abbildung M1/13: Wahrscheinlichkeiten für Mängel in der deutschen Sprachkompetenz von Schulanfängerinnen und -anfängern nach Dauer des Kita-Besuchs in Essen und Mülheim an der Ruhr 2009/2010



Quelle Amonn et al. 2011a, eigene Berechnung und Darstellung

Ein solch positiver Effekt längerer Kita-Besuchsdauern lässt sich auch für den Abbau von Förderbedarfen in der schulrelevanten Entwicklung nachweisen. Denn unter Kontrolle aller relevanten Merkmale der sozialen Lage erhöht ein nur kurzer Kita-Besuch von ca. 2 Jahren oder

47 Es wurde eine logistische Regressionsanalyse durchgeführt. Zur Erläuterung siehe Abschnitt 5. Methodische Anmerkungen zu Modul 1.

weniger das „Risiko“ eines Förderbedarfs in der schulrelevanten Entwicklung signifikant – und zwar um den Faktor 1,4.

5. Handlungsempfehlungen

Kinder aus benachteiligten Verhältnissen möglichst früh fördern

Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen nehmen die Angebote frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung oft erst vergleichsweise spät wahr – und das, obwohl gerade sie besonders von einer frühen Förderung profitieren können. Bildungsökonomische Studien zeigen, dass sich Investitionen in die Förderung benachteiligter Gruppen in besonderer Weise auszahlen – und zwar umso stärker, je früher sie erfolgen. Die Städte sollten sich deshalb verstärkt darum bemühen, gefährdete Gruppen für eine möglichst frühe Beteiligung an Angeboten der Kindertagesbetreuung und -pflege zu gewinnen.

Ausbau der Plätze für unter 3-Jährige intensiv vorantreiben

Für das Kita-Jahr 2011/2012 stehen in der Metropole Ruhr für 21 Prozent der unter 3-Jährigen Angebote in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege zur Verfügung. Es wird erwartet, dass ab dem Kita-Jahr 2013/2014 der Bedarf bei 32 Prozent liegen wird. Somit müssen in der Metropole Ruhr in den Kita-Jahren 2012/2013 sowie 2013/2014 noch ca. 13.000 Plätze in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege geschaffen werden. Dies stellt noch eine erhebliche Herausforderung dar. Mit Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz für 1- und 2-Jährige im August 2013 wird das alleinige Kriterium der Elternwunsch sein, ebenso bei der Form der Betreuung (Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege). Die Betreuungswünsche der Eltern von Kindern im Alter von unter 3 Jahren werden in den einzelnen kreisfreien Städten und Gemeinden voraussichtlich nicht gleich sein. Gewissheit über den realen Betreuungsbedarf wird die Kommune erst über eine repräsentative Elternbefragung erhalten.

Unterjährigen Beginn des Kindergartenbesuchs ermöglichen – ab 2013 auch ab dem 1. Geburtstag

Noch nicht alle Kinder erhalten mit dem 3. Geburtstag einen Platz in einem Kindergarten. Aufgrund des schon seit Mitte der 1990er-Jahre geltenden Rechtsanspruchs sollte die unterjährige Aufnahme in den Kindergarten ermöglicht werden. Der Bedarf der unterjährigen Aufnahme ergibt sich ab August 2013 auch für die im Laufe des Kita-Jahres 1 Jahr werdenden Kinder. Insbesondere für berufstätige Eltern, die nach 12 bzw. 14 Monaten Elterngeld wieder in den Berufsalltag einsteigen müssen, ist die unterjährige Aufnahme ihrer 1-jährigen Kinder von zentraler Bedeutung. Daher sollten entsprechende Platzkapazitäten vorgehalten werden.

Frühe Hilfen ausbauen und verstetigen

Bildung beginnt mit der Geburt, und Bildung beginnt in der Familie und wird dort begleitet. Die frühzeitige und kontinuierliche Unterstützung von Kindern und ihren Familien ist somit von entscheidender Bedeutung für die gesamte Bildungsbiografie. Frühe Hilfen müssen daher zum integralen Bestandteil der frühkindlichen Bildung werden. Dazu gehört eine enge Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Gesundheitswesen, da auf diese Weise ein frühzeitiger Zugang zu jungen Familien gewährleistet werden kann. Die vorhandenen Angebote, die sich gezielt an Familien mit Säuglingen und Kleinkindern richten, müssen weiterentwickelt, verstetigt und miteinander verzahnt werden, um ein möglichst umfassendes System früher Hilfen (Unterstützungsangebot „aus einem Guss“) zu bilden. Es liegt im Handlungsbereich der Kommune, alle vor Ort vorhandenen Angebote zu identifizieren und die Vernetzung der Akteure zu organisieren. Innerhalb der Kommunalverwaltung ist dafür die Einrichtung einer Koordinierungs-

stelle sinnvoll. Ergänzend haben sich Arbeitskreise bewährt, in denen die relevanten Akteure aus der Jugendhilfe und dem Gesundheitswesen vertreten sind.

Durch ein Monitoring früher Hilfen die Effektivität verbessern

Da mit der Systematisierung früher Hilfen Neuland betreten wird und sich die einschlägigen Konzepte in einem Entwicklungsprozess befinden, ist über die Wirksamkeit unterschiedlicher Angebote und Projekte bislang wenig bekannt. Im Sinne eines Monitorings sind daher ein verstärkter kommunaler Erfahrungsaustausch sowie eine Evaluation der Effekte verschiedener Maßnahmen notwendig. Die Erarbeitung einer Übersicht über die verschiedenen Initiativen würde die Möglichkeit bieten, Handlungsanleitungen zu formulieren, und den unterschiedlichen Kommunen eine Plattform bereitstellen, um von den Erfahrungen wechselseitig zu profitieren. Zudem ließe sich beispielsweise mittels eines kommunalen Erhebungssystems über diejenigen Kinder und Familien, die an Programmen früher Hilfen teilnehmen, und einer Abfrage bei der Schuleingangsuntersuchung nachhalten, inwiefern die frühzeitigen Fördermaßnahmen die Entwicklung begünstigt haben. Die Schlussfolgerungen aus einem solchen Monitoring können für eine zielorientierte Weiterentwicklung der Systeme früher Hilfen genutzt werden.

Standards für die Umsetzung von Sprachförderung entwickeln, die sich an aus Wirkungsstudien abgeleiteten Qualitätskriterien orientieren

Einheitliche Standards für die Umsetzung der Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen können dazu beitragen, dass sich die Sprachförderpraxis konsequenter an aus internationalen Wirkungsstudien abgeleiteten Qualitätskriterien orientiert. Ob dies tatsächlich bewirken kann, dass den Kindern mit zusätzlichem Sprachförderbedarf in der Metropole Ruhr zu einem chancengerechteren Schulstart verholfen wird, muss allerdings bis zur Vorlage einer dementprechenden Evaluationsstudie offen bleiben. Deshalb sollten Studien durchgeführt werden, die über die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen Auskunft geben. Durch eine systematischere Erfassung von Faktoren bei der Sprachstandserhebung (wie Dauer des Kindergartenbesuchs, Förderbedarf in Sprachkompetenzbereichen) wären auch differenziertere Analysen zu den verschiedenen Zielgruppen der Sprachförderung möglich.

Mehr in Maßnahmen zur Professionalisierung der sprachlichen Interaktionen zwischen Erzieher/innen und Kind(ern) und zur Überprüfung der Ergebnisqualität von Sprachfördermaßnahmen investieren

In der Praxis wird von verschiedenen Seiten sehr viel getan, um die Rahmenbedingungen der Sprachfördermaßnahmen in den Kindertageseinrichtungen zu optimieren. Die überwiegende Mehrheit der Einrichtungen wünscht sich darüber hinaus weitere auf die Strukturqualität zielende Unterstützung (mehr Personal, angemessene finanzielle Ausstattung). Durch diese Perspektive treten jedoch andere Dimensionen der Sprachförderqualität in den Hintergrund. Zukünftig sollte stärker im Bewusstsein verankert sein, dass die Chance, wirksame Sprachförderung zu betreiben, laut Forschung vor allem dann gegeben ist, wenn die sprachlichen Interaktionen zwischen Erzieher/in und Kind(ern) professionellen Charakter haben und die tatsächlichen Auswirkungen der Sprachförderung bei den Kindern nüchtern und objektiv geprüft werden, so dass im Falle eines Scheiterns der Vorstellungen an der Realität schnell reagiert werden kann. Das zu berücksichtigen, könnte nicht zuletzt helfen, Ressourcen effizient einzusetzen.

Ressourcen effizient einsetzen: Ungleiches gezielt ungleich behandeln.

Zwischen den Kindertageseinrichtungen lässt sich ein erhebliches Ausmaß an räumlicher und institutioneller Segregation nach sozialer Lage und ethnischer Zugehörigkeit der Kinder beobachten. Die Segregation geht mit sehr unterschiedlichen Chancen und Fähigkeiten der Kinder einher. Wenn es nicht gelingt, die Segregation wirksam abzubauen, sollten die verfügbaren Mit-

tel zumindest dort konzentriert werden, wo die größten Bedarfe bestehen. Auf diese Weise können die knappen Haushaltsmittel auf die effektivste und effizienteste Weise eingesetzt werden. Um der Ungleichheit der Chancen entgegen zu wirken, sollte Ungleiches auch gezielt ungleich behandelt werden.⁴⁸ Dies gilt nicht zuletzt für die Sprachförderung: Da Kinder, die sozial benachteiligt aufwachsen, häufiger zusätzlichen Sprachförderbedarf aufweisen, sollten die Sprachfördermaßnahmen in umfassendere sozial- und bildungspolitische Maßnahmen eingebettet sein (z.B. durch den quantitativen und qualitativen Ausbau der Familienzentren) und in bestimmten Stadtteilen schwerpunktmäßig umgesetzt werden.

Gemeinsam integrierte Handlungsansätze entwickeln

Es bestehen ausgeprägte Zusammenhänge zwischen sozialer Lage, ethnischer Zugehörigkeit, Familiensituation, Wohnort und den frühkindlichen Bildungsressourcen – angefangen von der Körperkoordination über die Aufmerksamkeit bis zu sprachlichen oder mathematischen Fähigkeiten. Wenn die komplexen Problemstrukturen nicht nach fachlichen Zuständigen zerschnitten, sondern ganzheitlich wahrgenommen und bearbeitet werden sollen, braucht man integrierte Handlungsansätze, die institutionen-, ressort- und professionenübergreifend angelegt sind. Ein afrikanisches Sprichwort sagt: „Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind groß zu ziehen.“ In diesem Sinne sollten die Akteure aus verschiedenen Handlungsfeldern – vom Sozialbereich über das Gesundheitswesen und die Bildung bis zu Stadtentwicklung oder Sport – verstärkt kooperieren, um gemeinsame Handlungskonzepte für gezielte, frühzeitige, kompensatorische Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen.

6. Methodische Anmerkungen zu Modul 1

Die *KiBiz.Web-Anmeldedaten* werden von den Jugendämtern am 1. März jeden Jahres an das MFKJKS gemeldet und stellen den Bedarf für das Kita-Jahr ab dem 1. August des jeweiligen Jahres dar. Die hier verwendeten Daten vom März 2011 geben somit die zu erwartende Situation für den Zeitraum August 2011 bis Juli 2012 wieder. Da es sich bei diesen Daten nur um den Antrag auf die Landesförderung gemäß der Gruppentypen und Betreuungszeiten handelt, erlauben sie keine tiefergehenden Analysen etwa zur Inanspruchnahme nach Altersjahren oder nach dem Migrationsstatus der Kinder. Um dennoch hierüber Aussagen treffen zu können, wird auf die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik zurückgegriffen. Diese Daten werden zum Stichtag 01. März eines Jahres erhoben, d.h. sie bilden die Inanspruchnahme etwa in der Mitte des Kita-Jahres ab. Aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsperspektive (zum einen Plätze im KiBiz.Web, zum anderen Kinder in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik) sowie der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte („Alterung“ der Kinder im Laufe des Kita-Jahres) weichen die Versorgungsquoten und die Inanspruchnahmequoten jedoch zum Teil erheblich voneinander ab. Dies gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Zur Berechnung des *Personaleinsatzschlüssels* werden in einem ersten Schritt sowohl der Arbeitszeitumfang der pädagogischen Fachkräfte als auch der Betreuungsumfang der Kinder standardisiert, indem sie auf Gruppenebene aufsummiert und dann durch 39 bzw. 45 Stunden dividiert werden. In einem zweiten Schritt werden die so entstandenen Vollzeit- und Ganztagsbetreuungsäquivalente durch Division zueinander ins Verhältnis gesetzt. Schließlich wird der Personalschlüssel pro regionaler Einheit (hier: Jugendamtsbezirke) als gruppenbezogener Median ausgewiesen. Gruppen, in denen Kinder mit Behinderung betreut werden, werden nicht in die Auswertung einbezogen.

48 Die Stadt München bietet ein Beispiel, wie das aussehen kann: Nach einer „KiTa-Formel“ werden dort die sozialen Lasten in den Einrichtungen ermittelt und die Fördergelder entsprechend verteilt. (Quelle: <http://www.ris-muenchen.de/RII2/RII/DOK/SITZUNGSVORLAGE/2222301.pdf>)

Sprachstandserhebungen – Delfin 4:

Bei den Sprachstandserhebungen, die gemäß § 36, Abs. 2 Schulgesetz flächendeckend zwei Jahre vor der Einschulung durchgeführt werden, wird das wissenschaftlich geprüfte zweistufige, standardisierte und normierte Screening-Verfahren Delfin 4 eingesetzt (vgl. Fried, Briedigkeit, Isele & Schunder, 2009). Damit liegen nun verlässliche Daten vor, aus denen abgelesen werden kann, wie sich die Situation im Ruhrgebiet aktuell darstellt, ob und inwieweit sie sich seit 2008 verändert hat und welcher konkrete Handlungsbedarf sich derzeit abzeichnet. Vor der Einführung dieses Verfahrens fehlten empirisch belastbare Daten, aus denen abgelesen werden konnte, welche Kinder zwei Jahre vor der Einschulung potenziell gefährdet sind.

Schuleingangsuntersuchungen

Die *Schuleingangsuntersuchungen* sind in Nordrhein-Westfalen nach § 12 des Gesetzes über den Öffentlichen Gesundheitsdienst NRW eine Pflichtuntersuchung, bei der Ärztinnen und Ärzte der Gesundheitsämter alle Kinder eines Jahrganges vor ihrem Schuleintritt untersuchen. Die jährlichen Schuleingangsuntersuchungen sind eine überaus wertvolle Datenquelle für die Gesundheits- und Bildungsberichterstattung. Das Landesinstitut für Gesundheit und Arbeit des Landes NRW (LIGA.NRW) hat gemeinsam mit den nordrhein-westfälischen Kommunen einen verbreiteten Standard zur Durchführung und Dokumentation der Untersuchungen entwickelt: das „Bielefelder Modell“.

Nach den Empfehlungen von LIGA.NRW können die Kommunen mit Hilfe freiwilliger Elternfragebögen Angaben zu Schul- und Berufsausbildungsabschluss für beide Elternteile erheben. Diese lassen sich – ebenfalls nach einer Empfehlung von LIGA.NRW – zu einem dreistufigen *Index der Bildungsschicht* für die Familie zusammenfassen, wobei der jeweils höchste Abschluss in der Familie gewertet wird. Die höchste denkbare Kombination, die dabei noch als „geringe Bildung“ klassifiziert wird, ist ein Hauptschulabschluss mit abgeschlossener Lehre. Die niedrigste denkbare Kombination, die bereits als „hohe Bildung“ gewertet wird, ist die Fachoberschulreife nach der 10. Klasse mit einem Fachhochschulabschluss.

Die hier verwendeten *Entwicklungsindikatoren* wurden auf Basis einer Faktorenanalyse gebildet, die im Rahmen einer städteübergreifenden Auswertung von Schuleingangsdaten mehrerer Ruhrgebietskommunen durchgeführt wurde (Amonn et al., 2011b).

Zur Berechnung der *Kita-Besuchsdauern*: Da die Schuleingangsuntersuchungen i.d.R. einige Zeit vor der Einschulung durchgeführt werden, werden die tatsächlichen Kita-Besuchsdauern bis zur Einschulung mit diesem Indikator leicht unterschätzt. Richtet sich das Interesse allerdings auf die erzielten Wirkungen durch den Kita-Besuch, ist die Besuchsdauer bis zum Untersuchungszeitpunkt ausschlaggebend. Der Einfachheit halber wurde hier durchgängig die Dauer des Kindergartenbesuchs zum Zeitpunkt der Einschulungsuntersuchung verwendet – so, wie sie auch von den Kinder- und Jugendmedizinischen Diensten erhoben und dokumentiert wird.

Bei den Auswertungen von Schuleingangsdaten wurde hier vielfach auf die Methode der *logistischen Regressionsanalyse* zurückgegriffen. Dabei handelt es sich um ein Verfahren, mit dem sich der simultane Einfluss mehrerer unabhängiger Variablen auf eine zweistufige abhängige Variable darstellen lässt. Sie setzt auf der Idee der *Odds* an, welche das Verhältnis von Wahrscheinlichkeit (z.B. für Förderbedarf) zur Gegenwahrscheinlichkeit (für kein Förderbedarf) zum Ausdruck bringen. Als Ergebnis der Regressionsrechnung werden Effektkoeffizienten ermittelt, die den Einfluss jeder unabhängigen Variable auf die *Odds* angeben: Bei Werten größer 1 vergrößert sich das Risiko (z.B. für einen Förderbedarf) um den entsprechenden Faktor, bei Werten kleiner 1 verringert es sich.

Modul 2

Allgemein bildende Schulen

Die Schulen der Metropolregion Ruhr sind derzeit von tiefgreifenden Umstrukturierungen betroffen, die insbesondere vor dem Hintergrund des demografischen Wandels zu sehen sind. Deshalb ist eine Analyse der Schülerzahlenentwicklung von besonderer Bedeutung. Es lassen sich vielfältige Anforderungen an die Schulen und Schulverwaltungen ableiten, insbesondere im Hinblick auf die Passung von Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten. Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, stellen Schulen vor vielfältige Herausforderungen. Zu den Maßnahmen, die die Schulqualität verbessern sollen, zählt der weitere Ausbau der Ganztagsbetreuung. Von besonderer Bedeutung ist zudem eine angemessene Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern, die einen besonderen (hier: sonderpädagogischen) Förderbedarf haben. Für ein gegliedertes Schulsystem ist es weiterhin bedeutsam, im Verlauf der Schulkarriere die Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen offen zu halten und somit die Möglichkeit, einmal getroffene Entscheidungen korrigieren zu können.

Grundlage für die nachfolgenden Analysen sind neben Daten von IT.NRW Angaben, die von den Kommunen und Kreisen des RVR bereitgestellt wurden. Schließlich wurde bezogen auf Praxisbeispiele sowie kommunale Strukturen der Schulentwicklung eine Befragung der Bildungsbüros in den Kommunen und Kreisen der Metropole durchgeführt.

1. Kontext und Rahmenbedingungen

Schulische Angebote müssen nachfragegerecht sein, also der Schülerzahlentwicklung folgen. Diese banal anmutende Feststellung verlangt eine kurz gefasste Rückschau auf die bisherigen Geburtenentwicklung, einen Blick auf absehbare Veränderungen in den Schulstufen, bei den weiterführenden Schulen aber auch ein Nachdenken über mögliche Folgen des vielfach unterschätzten Zusammenwirkens von Demografie und Schulwahlverhalten.

1.1 Geburtenentwicklung 1990 bis 2010

In weitgehender Übereinstimmung mit den anderen westdeutschen Bundesländern unterlag das bisherige Geburtenaufkommen in NRW starken Schwankungen. Bis 1964 verzeichnen die Statistiken einen stetigen Zuwachs auf 300 Tsd. Lebendgeborene, danach erfolgte bis 1979 eine annähernde Halbierung dieser Zahl auf 159 Tsd. Nach einem kurzfristigen Wiederanstieg bis 1999 ist die Entwicklung wieder deutlich rückläufig: 175 Tsd. im Jahr 2000, 147 Tsd. im Jahr 2010 (IT.NRW, Online-Erhebung 27.07.2011).

Dieser Wandel zeigt sich in seinen Richtungen auch in den Verwaltungsbezirken der Metropole Ruhr. Zwischen 1990 und 2000 gingen in der Metropole Ruhr die Geburtenzahlen mit -18,5 Prozent fast doppelt so stark zurück wie in den übrigen Landesteilen Nordrhein-Westfalens (9,4 Prozent). In den folgenden zehn Jahren verringerten sich diese Unterschiede deutlich. Betrachtet man die Entwicklung von 1990 bis heute, so hat die Metropole Ruhr fast ein Drittel des Geburtenaufkommens eingebüßt (-32,9 Prozent), in den anderen Teilen des Landes war dies annähernd ein Viertel (-23,2 Prozent).

Innerhalb der Metropole Ruhr ist eine summarische Betrachtung der Entwicklung in zehn zurückliegenden Jahren unzumutend, denn in beiden Dekaden verliefen die Geburtenentwicklungen höchst unterschiedlich. In der ersten Dekade finden sich die stärksten Geburtenrückgänge in Mülheim an der Ruhr (-26,6 Prozent) und Hagen (-23,1 Prozent), eher maßvoll fielen dagegen die Verluste in Herne (-10,5 Prozent) und im Kreis Unna (-12,3 Prozent) aus.

Von 2000 bis 2010 hat sich das Bild vielfach umgekehrt: Aus Verwaltungsbezirken mit zuvor geringen Geburtenzahrückgängen wurden nun solche mit überdurchschnittlich hohen Verlusten. Hier bilden jetzt der Kreis Unna (-28,5 Prozent) und die Stadt Herne (-25,7 Prozent) die negativen Spitzenreiter, während Mülheim an der Ruhr mit -9,6 Prozent eine vergleichsweise günstige Entwicklung genommen hat, nur wenig unter dem Bestwert von -7,7 Prozent in Dortmund.

Zusammengenommen ist es im Bereich der Metropole Ruhr in den letzten zwanzig Jahren nur in der Stadt Dortmund gelungen, den Verlust durch die Geburtenzahlen auf weniger als ein Viertel zu begrenzen (-22,0 Prozent). Auf der anderen Seite verzeichnet neben den vier Kreisen die Stadt Hagen die größten Verluste. Sie liegen zwischen 37,3 und 38,2 Prozent.

1.2 Schülerzahlenentwicklung in den Schulstufen

Der demografische Wandel hat im Bereich der Metropole Ruhr tiefe Spuren hinterlassen. Zeitversetzt zu den stark rückläufigen Geburtenzahlen seit 1990 sinken die Schülerzahlen in den Stufen des allgemein bildenden Schulwesens. Aus den Geburtenzahlen wird ersichtlich, dass diese Entwicklung erwartungsgemäß durch eine beträchtliche Streuung der Daten auf der Ebene der zur Metropole Ruhr gehörenden Verwaltungsbezirke gekennzeichnet ist. Betrachten wir die drei Schulstufen des allgemein bildenden Schulwesens, so sind in fünf Verwaltungsbezirken (die vier Kreise und die Stadt Hagen) bis 2019 die stärksten Schülerzahlrückgänge zu erwarten. Sie reichen von -20,0 Prozent bis -22,4 Prozent. Demgegenüber verläuft die Entwicklung in den Städten Dortmund (-8,2 Prozent) und Essen (-7,0 Prozent) deutlich moderater (eigene Berechnungen nach IT.NRW 2010).

Perspektivisch stellte sich die Entwicklung der Schülerzahlen vor allem im Primarbereich hoch differenziert dar: Nach den Prognosen des IT.NRW ist hier im Zeitraum von 2010 bis 2019 im Bereich der Metropole Ruhr ein Rückgang um 10,8 Prozent zu erwarten; das entspricht auch der für das Land NRW berechneten Größenordnung (10,5 Prozent). Allerdings variieren die Schülerzahlrückgänge in der Metropole Ruhr äußerst stark. Die Extremwerte reichen von nahezu konstanten Zahlen (+1,2 Prozent in Essen) bis -17,4 Prozent im Kreis Wesel. Es fällt auf, dass die Einbußen in den vier Kreisen der Metropole Ruhr mit -17,2 Prozent erheblich stärker ausfallen als in den kreisfreien Städten (-7,2 Prozent).

Während sich in der Primarstufe als Vorzeichen einer Konsolidierung auf niedrigem Niveau eine spürbare Abschwächung des Abwärtstrends bei den Schülerzahlen abzeichnet, stehen den allgemein bildenden Sekundarstufen starke Verluste bevor. In der Sekundarstufe I streuen die Werte der Verwaltungsbezirke deutlich um den Mittelwert der Metropole Ruhr von -14,4 Prozent, in den anderen Verwaltungsbezirken des Landes Nordrhein-Westfalen beträgt der Verlust -12,8 Prozent. Die Extreme in den 15 Verwaltungsbezirken der Metropole Ruhr belaufen sich im günstigsten Fall auf -4,5 Prozent (Stadt Essen), im ungünstigsten auf -21,6 Prozent (Kreis Unna). Wiederum sind die vier Kreise von der Entwicklung mit durchschnittlich -20,1 Prozent fast doppelt so stark betroffen wie die kreisfreien Städte (-10,9 Prozent).

Der zurückliegende Niedergang des Geburtenaufkommens in NRW wirkt sich zuletzt und am stärksten in der Sekundarstufe II aus. Für NRW berechnet IT.NRW zwischen 2010 und 2019 einen Schülerzahlrückgang in Gymnasien und Gesamtschulen um 28,5 Prozent, für den Bereich der Metropole Ruhr um 29,5 Prozent. Wiederum sind in der Metropole Ruhr die vier Kreise mit -32,5 Prozent stärker betroffen als die kreisfreien Städte mit -27,7 Prozent. Die günstigste Prognose erhält die Stadt Dortmund mit -23,7 Prozent, die größten Verluste werden mit -34,9 Prozent für den Kreis Recklinghausen berechnet (IT.NRW, 2010).

Negative Perspektiven der Schülerzahlenentwicklung gelten allerdings nicht durchgängig für alle Verwaltungsbezirke des Landes NRW. So berechnet IT.NRW für die Stadt Köln bis 2019 sowohl in der Primarstufe (9,8 Prozent) als auch in der Sekundarstufe I (5,4 Prozent) deutliche Zuwächse. In der Sekundarstufe II hingegen wird auch hier von einem Verlust in Höhe von 18,1 Prozent ausgegangen – immerhin rund 10 Prozentpunkte unter dem Landesdurchschnitt.

Exkurs: Dynamische Prognose des künftigen Schüleraufkommens in der Sekundarstufe I

In den weiterführenden Schulen bestimmen nicht nur die rückläufigen Geburtenzahlen zeitversetzt das Schüleraufkommen, sondern auch die Übergangentscheidungen der Eltern am Ende der Grundschule (Übergangs- resp. Eingangsquoten Sekundarstufe I).¹ In den aufsteigenden Jahrgängen ist darüber hinaus die Veränderung der Schülerzahlen durch vorzeitige Schulwechsel zu berücksichtigen (Durchgangsquoten).

Traditionelle amtliche Vorausberechnungen basieren auf der Annahme, dass die zuletzt ermittelten Eingangs- und Durchgangsquoten im Prognosezeitraum konstant bleiben. Als Variable wird somit die Jahrgangsbreite der Schülerinnen und Schüler verwendet, die aus den Grundschulen in weiterführende Schulen wechseln. Dieser methodische Zugang – auch als Status-quo-Prognose bezeichnet – ist einerseits legitim, weil eine Variation der Eingangs- und Durchgangsquoten im Prognosezeitraum nicht exakt bestimmt werden kann. Andererseits ignorieren Status-quo-Prognosen die Tatsache, dass die steigende Nachfrage nach Bildungsgängen mit besseren Abschlussoptionen bundesweit zu den stabilsten Trends im Bildungswesen zählt. Folgerichtig müssen Status-quo-Prognosen in kurzen Abständen neuen Realitäten des Schulwahlverhaltens und der vorzeitigen Schulwechsel angepasst werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint es zulässig, bei einer Prognose der Schülerzahlen in der Sekundarstufe I erfahrungsgestützt zwei Annahmen zu modifizieren:

(1) Für einen begrenzten Zeitraum (hier bis Schuljahr 2015/16) werden die Eingangsquoten nach Maßgabe der Mittelwerte aus den Jahren 2005/06 bis 2010/11 verändert und anschließend auf dem erreichten Niveau konstant gehalten (dynamische Prognose I). Bei der Hauptschule läuft dies auf eine Reduzierung der Übergangsquoten hinaus, bei Gymnasien auf einen Anstieg. Bei den Realschulen ist demgegenüber ein klarer Trend nicht erkennbar. Im Stützzeitraum stieg die Übergangsquote minimal, in jüngerer Zeit aber verzeichnete der Bildungsgang der Realschule leichte Einbußen. Die nachfolgende dynamische Prognose für Realschulen erfolgt sicherheitshalber in zwei Varianten.

(2) Da aus den Realschulen des Landes NRW immer weniger Schülerinnen und Schüler vorzeitig in Hauptschulen wechseln (2001/02 waren es noch 10.859, 2010/11 nur 5.398), ist es zulässig, bei den Prognoseannahmen diese rückläufige Entwicklung bei den Hauptschulen modellhaft zu simulieren (dynamische Prognose II).

Die Unterschiede beider Prognoseannahmen sind bei den Schulen der Sekundarstufe I gravierend (siehe auch Tabelle AWeb M2/1 im Anhang). Die Berechnung zeigt zunächst, dass die Schülerzahlen im Bildungsgang der Hauptschule wesentlich stärker sinken als in Realschulen und Gymnasien. Dies ist vor allem auf unterschiedliche Entwicklungen des bisherigen Schüleraufkommens zurückzuführen, die bei den Hauptschulen schon heute zu eklatanten Unterschieden in den Jahrgangsbesetzungen geführt haben. Selbst eine maßvolle Trendfortschreibung führt bei den Hauptschulen zu noch höheren Verlusten, die sich landesweit auf 38,5 Prozent belaufen, in der Metropole Ruhr sogar auf 42,8 Prozent.

Diese Berechnung ignoriert in Hauptschulen die sinkende Zahl von Zugängen aus Realschulen. Wird nun davon ausgegangen, dass sich dieser bereits vorhandene Trend auch in sinkenden Durchgangsquoten innerhalb der Hauptschulen wiederfindet (dynamische Prognose II), so ist von einem noch größeren Rückgang der Hauptschülerzahlen auszugehen. Für NRW beliefen er sich bis 2020 auf 45,8 Prozent (101.838 Schülerinnen und Schüler), für die Metropole Ruhr auf 49,5 Prozent (19.960 Schülerinnen und Schüler).

Beide dynamischen Prognosen ergeben für die Jahrgangsstufe 5 erwartungsgemäß gleiche Schülerzahlen: 3.340 im Schuljahr 2015/2016 und 3.023 im Schuljahr 2020/2021. Bei einer angenommenen Regelgröße von mindestens 48 Schülerinnen und Schülern für eine zweizügige Hauptschule entspricht dies rechnerisch einem Bedarf von 70 (2015/2016) bzw. 63 (2020/2021)

¹ Zur Begrifflichkeit: Übergangsquoten errechnen sich aus den Anteilen der Grundschulabgänger, Eingangsquoten bilden die Relation von Schülerzahlen im 4. Schuljahr zu den Schülerzahlen im nachfolgenden 5. Schuljahr.

Hauptschulen. Im Schuljahr 2010/2011 gab es im Bereich der Metropole Ruhr noch 126 Hauptschulen mit einem 5. Jahrgang, darunter nur 17 Schulen mit 48 oder mehr Schülerinnen und Schüler in der Eingangsklasse.

2. Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten

Das Zusammenwirken von Demografie und Schulwahlverhalten hat Konsequenzen für die Passung von Bildungsangeboten und dem nachgefragten Bedarf. In diesem Kapitel wird der Frage nach künftigen bedarfsgerechten schulischen Angebotsstrukturen nachgegangen; dabei finden auch besondere Angebote im Bereich ganztägiger und inklusiver Bildung (hier mit dem Fokus auf sonderpädagogische Förderbedarfe) Berücksichtigung.

2.1 Schulstrukturen und Bildungsangebote

Vorliegenden Daten zufolge kann davon ausgegangen werden, dass in allen Verwaltungsbezirken eine umfassende, alle Bildungsgänge vorhaltende Schulversorgung besteht. Das gilt – anders als in einigen Kreisen des Landes NRW – auch für die Bereitstellung von Gesamtschulen. Gleichwohl kann das vorhandene Schulangebot nicht als gesichert betrachtet werden: Im Zuge der weiteren demografischen Entwicklung ist mit der Schließung von Grundschulen zu rechnen. Deren Zahl wird sich allerdings nicht entsprechend dem Schüleraufkommen verringern, sondern überwiegend zur Verkleinerung bestehender Grundschulen führen. Größere Veränderungen sind im Sekundarstufen-I-Bereich zu erwarten, hier vor allem bei den Hauptschulen. Die kumulative Wirkung von Demografie und Schulwahlverhalten hat zu teilweise drastischen Schülerzahlrückgängen in Hauptschulen geführt (Rösner 2007). Diese Entwicklung hat zugleich Konsequenzen für den Status und das Selbstverständnis der Realschulen als „mittlerer Bildungsgang“: Wie definiert sie sich, wie wird sie bewertet, wenn es keinen „unteren Bildungsgang“ mehr gibt?

Die beschleunigte Abwendung vom Basisbildungsgang Hauptschule bei gleichzeitig steigender Nachfrage nach gymnasialen Standards hat eine sachliche Auseinandersetzung über veränderte Schulstrukturen erkennbar begünstigt. Das gilt keineswegs nur für ländliche Regionen mit unvollständigen Angeboten weiterführender Schulen, sondern auch für den Kernbereich des Ruhrgebiets. Hier stehen Schulträger vor der Herausforderung, ihre weiterführenden Schulen dem erkennbaren Bedarf anzupassen. Das ist im Rahmen der bestehenden Regelschulformen vielfach nicht möglich. Kurz gesagt: Gefragt sind kleine Schulen, die auch gymnasiale Unterrichtsinhalte anbieten und für die der vorhandene Gebäudebestand genutzt werden kann. Die von der Landesregierung und der CDU gemeinsam getragene neue Sekundarschule dürfte eine bedenkenswerte Strukturalternative sein – eine „Schule für alle“ also.

Diesem Konzept unterliegt implizit auch der Anspruch, die bisherige ausgeprägte Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf die Bildungsgänge des weiterführenden Schulwesens aufzuheben. Auf diese Schülergruppe, die in der Metropole Ruhr häufiger als im übrigen NRW vertreten ist, soll im Zusammenhang mit Schulstrukturen und Bildungsteilnahme ein besonderes Augenmerk gerichtet werden.

2.2 Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

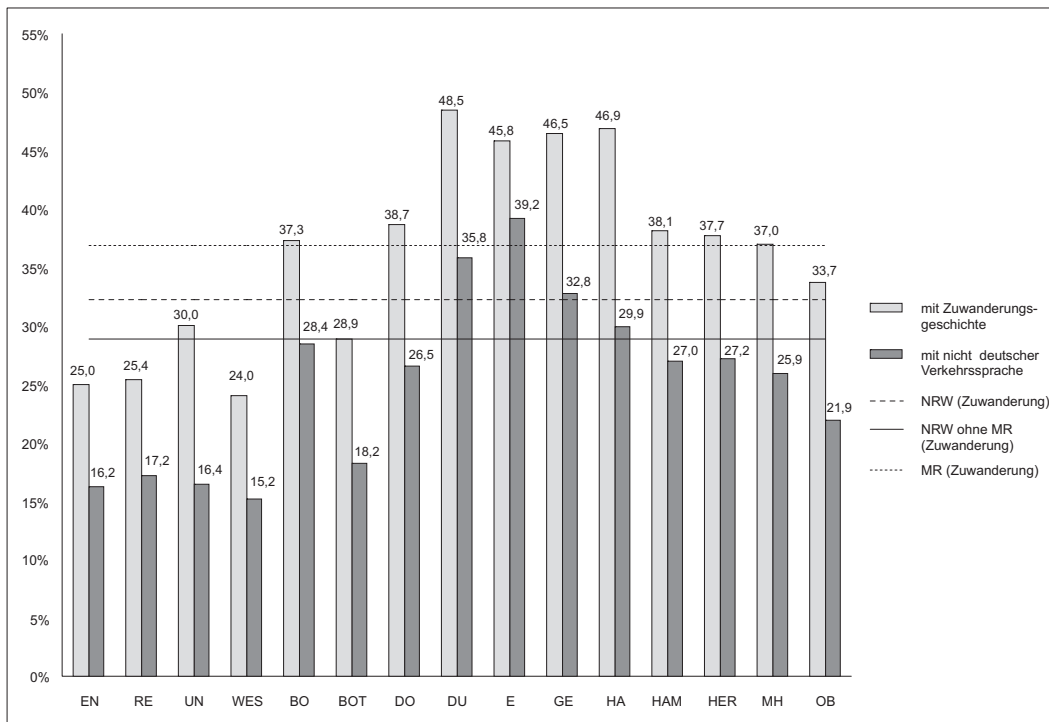
Von den knapp 572.000 Schülerinnen und Schülern des Ruhrgebiets an allgemein bildenden Schulen sind im Schuljahr 2010/2011 knapp 82.000 Schülerinnen und Schüler Ausländer und knapp 8.000 Aussiedler. Diese Daten spiegeln nur unzureichend den Anteil der Schülerinnen

und Schüler wider, die eine Zuwanderungsgeschichte haben: Gemeint sind damit solche Schülerinnen und Schüler, von denen mindestens ein Elternteil oder sie selbst zugewandert sind. Der Anteil dieser so zu kennzeichnenden Schülerinnen und Schüler beläuft sich absolut auf knapp 172.000 Schülerinnen und Schülern oder einen Anteil von 30 Prozent. Im restlichen NRW beläuft sich der Anteil dieser Gruppe auf 25 Prozent.

Von den Grundschulern in der Metropole Ruhr verfügen 36 Prozent über einen Migrationshintergrund. Auf die Schulformen der Sekundarstufe I verteilt sich diese Schülergruppe unterschiedlich: Während sie an den Hauptschulen 43 Prozent ausmacht, befinden sich an den Gesamtschulen 37 Prozent, an den Förderschulen 30 Prozent, an den Realschulen 29 Prozent und an den Gymnasien 16 Prozent Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

Innerhalb der Metropole Ruhr zeigen sich hier (gemessen am Anteil in den Grundschulen)² erhebliche Unterschiede bei der Bedeutung dieser Gruppe in den Schulen der Städte und Kreise (vgl. Abbildung M2/1 sowie Tabelle AWeb M2/2 im Anhang). Deutlich wird, dass die vier Kreise sowie die Stadt Bottrop den geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Grundschule beschulen (bis max. 30 Prozent), die höchsten Anteile weisen die Städte Duisburg, Essen, Gelsenkirchen und Hagen mit bis zu 48,5 Prozent auf, während die Städte Bochum, Dortmund, Hamm, Herne, Mülheim an der Ruhr und Oberhausen zwischen diesen beiden Extremen mit Anteilen von zwischen 34 Prozent und 39 Prozent liegen. Hinter diesen Durchschnittszahlen verbergen sich einzelschulspezifisch sehr unterschiedliche Anteile, da in den Stadtteilen Segregationseffekte sichtbar sind.

Abbildung M2/1: Grundschülerinnen und -schüler mit Zuwanderungsgeschichte und nichtdeutscher Verkehrssprache im Schuljahr 2010/2011 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Darstellung

2 Die Grundschule bietet eine gute Vergleichsgrundlage, da diese Schulform alle Schülerinnen und Schüler (mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen) beschult und hier noch keine Verteilungseffekte wirksam werden.

In der pädagogischen Diskussion erhalten diese Schülerinnen und Schüler erhöhte Aufmerksamkeit, obwohl es sich verbietet, diese als (homogene) Gruppe zu betrachten, da die Frage der Zuwanderungsgeschichte oder der ethnischen Herkunft die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nicht differenziert beschreibt. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird der teilweise geringere Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gegenüber solchen ohne Migrationshintergrund insbesondere vor dem Hintergrund der sozialen und sozioökonomischen Herkunft dieser Schülerinnen und Schüler und ihrer sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache diskutiert (vgl. zum Beispiel Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2010, S. 146).

Wenn das Niveau in der Bildungssprache nicht ausreicht, um dem Unterricht zu folgen, kann sich diese Situation negativ auf den Kompetenzerwerb dieser Schülergruppe auswirken. Die PISA-Studien haben nachgewiesen, dass nicht nur die Leseleistung, sondern auch die mathematischen Fähigkeiten schlechter ausfallen, wenn zu Hause eine andere als die Unterrichtssprache gesprochen wird. Dieser Zusammenhang ist in Deutschland besonders ausgeprägt (vgl. ebd., S. 146).

Für die Frage der sozialen Herkunft liegen keine Daten vor, gleichwohl liefert die nordrhein-westfälische Schulstatistik Daten zur in der Familie verwendeten Verkehrssprache. Die Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in der Metropole Ruhr nutzen im Durchschnitt zu gut 80 Prozent die deutsche Sprache als Verkehrssprache in der Familie, im restlichen NRW liegt dieser Anteil mit 87 Prozent erkennbar darüber (vgl. Tabelle AWeb M2/2 im Anhang). Innerhalb des Ruhrgebiets lernen an den Gymnasien die wenigsten Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Verkehrssprache in der Familie (7 Prozent), die meisten in der Hauptschule (31 Prozent) sowie der Gesamtschule (26 Prozent) und in den Grundschulen (25 Prozent). Im Rest von NRW lernen an den Hauptschulen 24 Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund, welche in der Familie nicht die deutsche Sprache sprechen, an den Grundschulen 17 Prozent und an den Gesamtschulen 16 Prozent sowie an den Gymnasien 8 Prozent.

Der Anteil dieser Gruppe mit nicht deutscher Familiensprache unter den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Grundschulen unterscheidet sich zwischen den Kommunen der Metropole Ruhr erheblich (vgl. Abbildung M2/1): In den vier Kreisen sowie in Bottrop und Oberhausen fällt diese Gruppe am kleinsten aus, im mittleren Bereich liegen Dortmund, Hamm, Herne und Mülheim an der Ruhr, den größten Anteil machen diese Schülerinnen und Schüler in der Metropole Ruhr anteilig in Bochum, Essen, Duisburg, Gelsenkirchen und Hagen aus.

Die Städte Duisburg, Essen, Gelsenkirchen und Hagen weisen damit innerhalb der Metropolregion Ruhr nicht nur die höchsten Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte auf (hier: bezogen auf die Grundschulen), sondern haben in dieser Schülergruppe gleichzeitig den größten Anteil an Schülerinnen und Schülern, die zu Hause als Verkehrssprache nicht die deutsche Sprache verwenden. Es ist daher davon auszugehen, dass in diesen Städten die Lernvoraussetzungen dieser Schülerinnen und Schüler besonderer Aufmerksamkeit und entsprechender pädagogischer Förderung bedürfen. Dabei kommt der Qualifikation des Lehrpersonals insbesondere mit Blick auf sprachliche Förderung besondere Bedeutung zu.

Besondere Förderangebote für Schülerinnen und Schüler

In der Metropole Ruhr ist vor diesem Hintergrund bereits eine Reihe von Maßnahmen und Konzepten zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung entwickelt worden. Dies beginnt bereits in den Kindertagesstätten (vgl. Modul 1) und wird im Bereich der allgemein bildenden Schulen fortgesetzt. Dabei lassen sich bei einer Betrachtung schulischer und außerschulischer Angebote unterschiedliche Ansätze erkennen: So werden etwa systematische Sprachstandsfeststellungen kombiniert mit einzelschulischen Förderangeboten, im Rahmen derer die Erweiterung der Lese-, Sprach- und Schreibkompetenz teilweise auch verbunden wird mit Kunst,

Musik, Theater und Medien. Außerschulische Kooperationspartner spielen dabei meist eine zentrale Rolle. Im Folgenden sollen vor diesem Hintergrund unterschiedliche Konzepte und Maßnahmen der Förderung dargestellt werden.

Maßnahmen der sprachlichen Bildung in Duisburg

Ein erstes Beispiel für eine systematische und bewusste Förderung sprachlicher Bildung im Lebensverlauf, sind die Maßnahmen, die in der Stadt Duisburg in den vergangenen Jahren entwickelt worden sind. Unter dem Stichwort „Integration durch Sprachförderung“ geht es hier nicht nur darum, Deutsch als Verkehrssprache zu fördern, sondern auch mehrsprachige Kompetenzen auszubauen. Zielgruppen sind dabei neben Kindern und Jugendlichen auch Erwachsene und Familien, und zwar nicht nur diejenigen mit Migrationshintergrund, sondern auch deutsche Kinder und Jugendliche, die im Bereich der sprachlichen Bildung besondere Förderung benötigen. Das Spektrum der Duisburger Sprachförderung ist dabei sehr breit: Angefangen bei Beratungsangeboten und Maßnahmen der Diagnostik finden sich sowohl spielerisch-kreative Ansätze des Sprachenlernens als auch gezielte Förderangebote wie etwa den Förderunterricht (vgl. unten). Auch Eltern werden einbezogen und als wichtige Partner wahrgenommen. Sprachliche Bildung wird in Duisburg so zu einer institutionen- und lebensphasenübergreifenden Aufgabe, die vernetzt wird durch das Arbeitsforum Sprache, in dem seit 2004 die ‚Duisburger Akteure der Sprachförderung‘ zusammenkommen. Insbesondere durch die Pflege der Seite www.duisburg.de/sprachfoerderung hat die Duisburger RAA die koordinierende Aufgabe inne.

Eine besondere Bedeutung erhalten hierbei auch jeweils die Übergänge, etwa vom Elementar- in den Primarbereich, vom Primar- in den Sekundarbereich und schließlich von der Schule in den Beruf. Ein Projekt, das am Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen ansetzt, ist das Projekt „Brücken bauen für Migrantenkinder“, das Lehrerinnen und Lehrer von benachbarten Grund- und weiterführenden Schulen in mehreren Arbeitskreisen zusammenbringt. Der hier ermöglichte Austausch soll dazu beitragen, den Übergang für die Schülerinnen und Schüler besser vorbereiten zu können. Gegenstand dieses Austausches sind dabei sowohl Aspekte der Unterrichtsorganisation und der pädagogischen Schwerpunktlegung als auch die konkrete Arbeit an gemeinsamen Projekten und Veranstaltungen. Besonders hilfreich ist hierbei aus Sicht der Beteiligten, die gegenseitigen Erwartungen und Anforderungen zu klären. Darüber hinaus werden jedoch auch gemeinsam unterrichtliche Konzepte entwickelt, etwa zur Erarbeitung von Lesestrategien, zur fächerübergreifenden Sprachförderung oder zum Computereinsatz. Gemeinsame Fortbildungsteilnahmen, etwa zum Kooperativen Lernen, kommen regelmäßig dazu und vergrößern die gemeinsame Basis für die Gestaltung des Übergangs. Weitere Beispiele der gezielten sprachlichen Förderung können dem Duisburger Sprachförderbericht entnommen werden (vgl. Arbeitsforum Sprache, 2010). Die Netzwerkstruktur, die im Arbeitsforum Sprache sichtbar wird, erscheint insbesondere bezogen auf die langfristige Perspektive einer sprachlichen Bildung von Geburt an sinnvoll, um die Förderbausteine tatsächlich aufeinander abzustimmen und hierbei auch eine hohe Transparenz zwischen den Akteuren zu schaffen.

Rucksack in der Grundschule

Im Sinne einer koordinierten Sprachförderung und Elternbildung bildet das Programm „Rucksack in der Grundschule“ einen Baustein im Konzept für die interkulturelle Arbeit in der Stadt Essen. Dabei geht es darum, Eltern in besonderem Maße in ihren elterlichen Kompetenzen zu stärken, die schulische Sprachförderung durch eine Verbindung mit häuslichem Lernen nachhaltiger zu gestalten und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu verbessern.

Dazu werden an den jeweiligen Grundschulen einzelne Mütter dazu gewonnen, nach entsprechender Qualifizierung und Vorbereitung die Rolle einer so genannten „Stadtteilmutter“ zu übernehmen und Müttergruppen bei den wöchentlichen Treffen über die Dauer des ersten und zweiten Schuljahres anzuleiten. Bei diesen Treffen werden die Themen des Unterrichts zeitgleich

zur schulischen Arbeit aufgegriffen und besprochen. Außerdem erhalten die Teilnehmerinnen in Form von Mutter-Kind-Materialien Anregungen für die Unterstützung der Entwicklung ihrer Kinder zu Hause. In den sechs Kategorien „Aktivitäten“, „Erzählen“, „Sprechen und Denken“, „Deutsch üben“, „Spielen und Lernen“ sowie „Kinderbücher kennen lernen“ finden sich hier jeweils kleine Übungen, Spiele oder auch Anregungen zur Gestaltung natürlicher Lernfelder des kindlichen Lebens- und Wohnraumes. Parallel dazu arbeiten die teilnehmenden Grundschulen nach einem koordinierten Sprachlernkonzept, das den Klassenunterricht, Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache sowie den Muttersprachenunterricht aufeinander ausrichtet. Eine gezielte Übung der deutschen Sprache ist im Rahmen der Mutter-Kind-Materialien allerdings nur in einer Kategorie vorgesehen. Hier soll in einfachen Übungen ein Minimalwortschatz trainiert werden, der für die aktive Teilnahme am Unterricht Voraussetzung ist. Darüber hinaus geht es in den Müttergruppen jedoch insbesondere darum, ein lernförderliches familiäres Umfeld und ein positives und kommunikatives Familienklima zu schaffen (vgl. Schwaiger & Neumann, 2010, S. 182ff.). Außerdem werden in den Müttergruppen gezielt Erziehungsfragen thematisiert. Beispiele dafür sind etwa die Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, Rollenerwartungen in der Familie, Bedeutung des Spiels, Gesundheitserziehung, Regeln finden und Grenzen setzen o.a. (vgl. Stadt Essen, 2009, S. 10).

Seit der Erprobungsphase 2002/2003 wurde das Rucksack-Programm an mittlerweile zwölf Grundschulen in Essen eingeführt. Eine interne Evaluation hat dabei gezeigt, dass das Programm insbesondere Müttern, die noch nicht lange in Deutschland leben, einen Zugang zu Bildung ermöglicht und für die Integration der nicht berufstätigen Mütter unterstützend wirkt. Eine verbesserte Sprachentwicklung der Kinder wird von den teilnehmenden Müttern ebenfalls bestätigt, aus Sicht der Schulen wird dies allerdings zurückhaltender beurteilt. Betont werden allerdings ein höheres Interesse der Mütter an schulischen Belangen und Arbeitsweisen sowie ein Abbau von Kommunikationsbarrieren.

Im Rahmen der Evaluation konnte darüber hinaus eine Reihe von Voraussetzungen identifiziert werden, die die Programmdurchführung begünstigen. Dabei kann etwa bezogen auf die Ebene der teilnehmenden Schulen festgehalten werden, dass innerhalb der Kollegien verbindliche Zuständigkeiten notwendig sind, um eine Einbindung in den organisatorischen Alltag der Schule zu gewährleisten. Weiterhin ist die Akzeptanz der Stadtteilmütter bzw. Elternbegleiterinnen von großer Bedeutung. Eine enge Zusammenarbeit mit ihr im Sinne einer kontinuierlichen fachlichen Anleitung in der Schule sowie eine Unterstützung in organisatorischen Belangen durch eine Koordinierungsstelle erweisen sich dabei als günstig.

Entwicklungspotenziale des Programms können bei der Ansprache schwer erreichbarer Eltern gesehen werden, aber auch bei einer Erweiterung des Programms, das bislang nur in den ersten drei Schuljahren greift. Weiterhin bietet das Programm das Potenzial, Schule zu einem „zentralen Ort der gemeinsamen Lern- und Bildungsweggestaltung“ (Schwaiger & Neumann, 2010, S. 189) zu machen, an dem nicht nur Erziehungs- und Bildungspartnerschaften entstehen, sondern auch Schul- und Unterrichtskonzepte im Bereich der sprachlichen Bildung so weiterentwickelt werden, dass sie den Bedürfnissen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gerecht werden.

Zurzeit befindet sich das Programm „Rucksack in der Grundschule“ in einer Entwicklungsphase. Die Umsetzung der neuen Konzeption ist für das Kalenderjahr 2012 vorgesehen.

Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

An 23 Standorten im gesamten Bundesgebiet sowie in sechs Kommunen in der Region Ruhr erhalten Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund mit Unterstützung der Stiftung Mercator kostenlosen Sprach- und Fachunterricht. Das Konzept dieses Förderunterrichts geht zurück auf das gleichnamige Projekt der Universität Duisburg-Essen, die bereits seit 1974 in Kleingruppen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe fördert. Ziele dieser Förderung sind u.a. eine Entfaltung von Begabungsreserven, eine Unterstützung beim Erwerb qualifizierter Be-

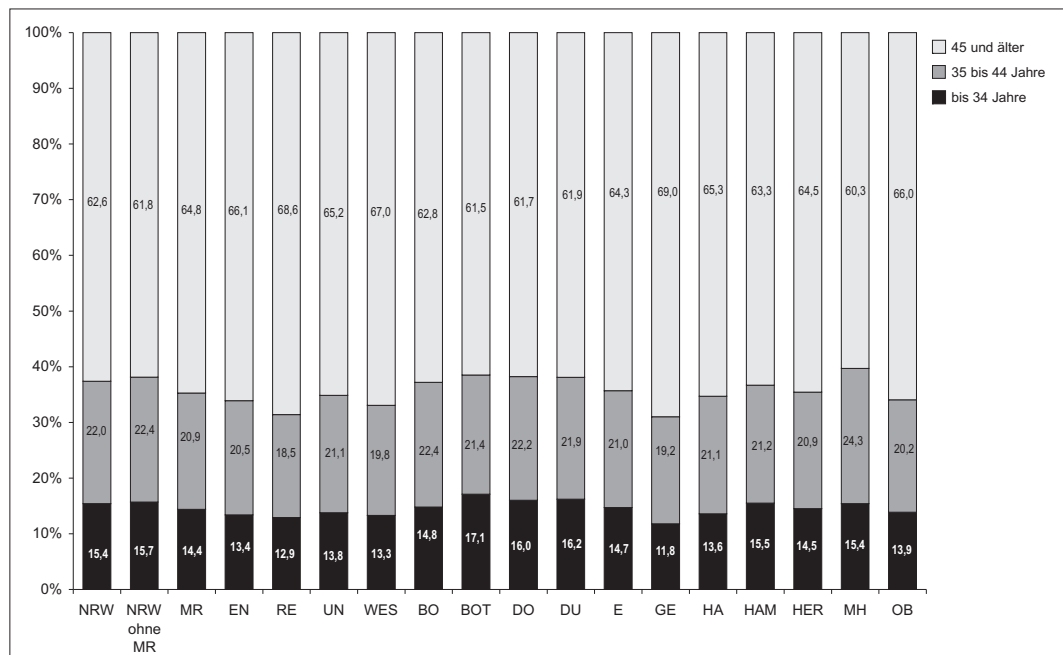
rufsabschlüsse und die Ausrichtung auf den Einzelnen (vgl. Benholtz, Moraitis, Gürsoy, Galanopoulou & Arora, 2010). Zu diesem Zweck werden die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen in möglichst homogenen Kleingruppen (zwei bis fünf Teilnehmer) individuell gefördert. Schwerpunkte liegen dabei einerseits auf einer schulbegleitenden sprachlichen und fachlichen Förderung in allen Schulfächern und andererseits auf einer Beratung und Begleitung hinsichtlich des weiteren Bildungsweges. Die Förderlehrerinnen und -lehrer kooperieren dabei sowohl mit den Eltern als auch den Schulen. Eine Evaluation des Förderunterrichts 2008 zeigt, dass rund die Hälfte der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sich in mindestens einem Hauptfach um mindestens eine Note verbessert hat. Von Bedeutung scheint hierbei auch der ethnische Hintergrund der Förderlehrerin/des Förderlehrers zu sein: Stimmt dieser mit dem ethnischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler überein, kann insbesondere die Deutschnote in höherem Maße verbessert werden. Auch die Förderlehrerinnen und -lehrer beurteilen ihre Tätigkeit positiv, nicht zuletzt aufgrund der Möglichkeit, praktische Lehrerfahrung zu sammeln und im Umgang mit kultureller Vielfalt sicherer zu werden (vgl. Stiftung Mercator, 2010, S. 11–22). An den Standorten Bochum, Bottrop, Dortmund, Duisburg, Essen und Gelsenkirchen nahmen im Schuljahr 2009/10 insgesamt 2.565 Schülerinnen und Schüler am Förderunterricht teil.

2.3 Lehrendes (und nicht lehrendes) Personal

Der nationale Bildungsbericht des Jahres 2010 markiert „ein gut qualifiziertes, engagiertes und ausreichend vorhandenes pädagogisches Personal [...] als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung und Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht sowie für die Gestaltung erfolgreicher schulischer Lehr- und Lernprozesse“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010, S. 76).

Ein wichtiger Indikator – neben Qualifikationsansprüchen an die Ausbildung und die Fort- und Weiterbildung – für die Sicherung der personalen Qualität ist eine kontinuierliche Einstellungspolitik, welche allerdings in der Bundesrepublik sowie in den -ländern nicht immer gelingt. Die bisherige diskontinuierliche Einstellungspolitik hat zur Folge, dass die Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland derzeit ein im internationalen Vergleich hohes Durchschnittsalter haben, da es in der Vergangenheit lange Zeiträume gegeben hat, in denen sehr wenig neues Personal eingestellt wurde. Diese Zustandsbeschreibung trifft auch für das Land NRW und für die Kommunen des Verbandsgebiets zu: Lehrkräfte mit einem Alter von bis zu 34 Jahren (also Personen, die erst relativ kurz im Schuldienst tätig sind) machen an den Schulen NRWs einen Anteil von 15,4 Prozent aus, in NRW ohne Metropole Ruhr 15,7 Prozent und in der Metropole Ruhr 14,4 Prozent. Deutlichere Unterschiede – wenngleich auf niedrigem Niveau – zeigen sich beim Anteil der Lehrkräfte, die älter als 45 Jahre sind: Ihr Anteil macht in NRW 62,6 Prozent, in NRW ohne Metropole Ruhr 61,8 Prozent und in der Metropole Ruhr 64,8 Prozent aus (vgl. Abbildung M2/2 oder Tabelle AWeb M2/3 im Anhang).

Abbildung M2/2: Altersverteilung der Lehrkräfte im Schuljahr 2010/2011 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Darstellung

Der Lehrerberuf wird zunehmend von Frauen ausgeübt. Dieser Trend ist deutschlandweit zu verzeichnen und zeigt sich auch in Nordrhein-Westfalen wie im Verbandsgebiet. Dort sind im Durchschnitt 68 Prozent aller Lehrkräfte weiblich, in der Grundschule beträgt der weibliche Anteil sogar 90 Prozent, im Gymnasium hingegen nur 52 Prozent. Auch diese Spreizung ist typisch für Deutschland und kennzeichnet keine besondere regionale Situation. In allen Schularten des Verbandsgebiets sind Männer (83 Prozent im Durchschnitt) in größeren Anteilen als Frauen (56 Prozent im Durchschnitt) vollzeitbeschäftigt.

Zur Beschreibung der Personalsituation an den Schulen der Metropole Ruhr wären Daten zum weiteren pädagogischen Personal an Schulen (also Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen usw.) aufschlussreich, sind aber ebenso wenig verfügbar wie Daten zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund, obwohl die Bildungspolitik von letzterer Gruppe eine besondere Förderungsleistung mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erwartet. Der nationale Bildungsbericht von 2010 schätzt die deutschlandweite Quote dieser Gruppe mit Hilfe des Mikrozensus auf knapp fünf Prozent aller Lehrkräfte. Über diese unbefriedigende Datenlage zum pädagogischen Personal hinaus liegen aber für NRW sowie für die Metropole Ruhr Daten vor, die als Indikatoren für den Mangel an qualifiziertem Nachwuchs im Lehrerberuf gelten können und die Seiteneinsteigeranteile in den Lehrerberuf ausweisen.

Seiteneinsteiger sind Personen, die berufsbegleitend für den Lehrerberuf qualifiziert werden und als Voraussetzung zur Aufnahme in die berufsbegleitende Ausbildung über einen nicht lehramtsspezifischen Studienabschluss verfügen müssen. Schulen (in NRW) können ihre freien Lehrstellen für diesen Personenkreis öffnen, wenn keine Aussicht besteht, diese Stellen mit grundständig qualifizierten Personen zu besetzen. Aus diesem Grund sind die Seiteneinsteiger ein Indikator für Lehrermangel.

Laut KMK wurden im Jahr 2009 bundesweit 5,9 Prozent aller neu eingestellten Lehrkräfte als Seiteneinsteiger eingestellt. In absoluten Zahlen stellte Nordrhein-Westfalen 2009 mit 923 Personen die meisten Seiteneinsteiger ein, gefolgt von 269 Personen in Niedersachsen und 229 Personen in Baden-Württemberg (vgl. KMK 2010, S. 1). Auch beim Bezug auf die Neueinstellungen in den einzelnen Ländern fällt neben Berlin wiederum NRW als ‚Spitzenreiter‘ auf: In beiden Ländern werden 2009 11 Prozent und mehr aller neu eingestellten Lehrkräfte über einen Seiteneinstieg rekrutiert (vgl. KMK 2010, S. 1). Im Jahr 2010 wurden in NRW sogar 16,9

Prozent aller Lehrkräfte als Seiteneinsteiger neu eingestellt. Diese hohe Quote kann als Indikator für einen Lehrkräftebedarf interpretiert werden: Dieser fiel 2010 im Verbandsgebiet mit 20 Prozent spürbar höher aus als im Rest von NRW mit 15 Prozent, obwohl in der Metropole Ruhr alle drei Universitätsstandorte ein Lehramtsstudium anbieten.

Zur weiteren Prüfung wurde der Frage nachgegangen, ob sich der Unterrichtsbedarf³ in der Metropole Ruhr von dem in NRW ohne Metropole Ruhr unterscheidet. Die Prüfung der Berechnungen zeigt, dass sich die fächerspezifische Versorgung in der Metropolregion nicht wesentlich von der in NRW ohne die Metropole Ruhr unterscheidet, sich hier also gemessen am Unterrichtsbedarf keine schlechtere Versorgung mit Unterricht abzeichnet.

2.4 Ganztägige Bildung

Für Ganztagschulen liegen komplett für alle Regionen der Metropole Ruhr aktuell Daten bis zum Schuljahr 2010/2011 vor. Die Daten werden für Primar- und Sekundarstufe getrennt analysiert, wobei jeweils die einzelnen Schulformen aufgrund niedriger Einzelwerte zusammengefasst werden; dies macht jedoch Doppelzählungen bei Förderschulen und Freien Waldorfschulen unvermeidlich, da sie beide Schulstufen umfassen.

In der Gesamtbetrachtung lässt sich feststellen, dass in allen Regionen der Metropole Ruhr in den letzten Jahren beachtliche Anstrengungen in der Bereitstellung ganztägiger Schulangebote und im Ausbau von Ganztagschulen unternommen worden sind: Im Grundschulbereich werden in den weitaus meisten Grundschulen ganztägige Angebote unterbreitet, allerdings fast ausschließlich in einer offenen Organisationsform. Im Bereich der Integrierten Gesamtschulen und der Förderschulen wird nahezu eine flächenhafte Versorgung mit Ganztagschulen erkennbar – bei Förderschulen mit unterschiedlicher Organisationsform, bei Gesamtschulen in gebundener Form. Nachholbedarf besteht – wie auch in NRW insgesamt – im Bereich der Realschulen und Gymnasien. Insgesamt weist die Metropole Ruhr in 2010 eine Ganztagschulversorgung im Primarbereich von immerhin 935 Schulen (von 1.075) und im Sekundarbereich von 369 Schulen (von 740) auf. In 2010 besuchten im Ruhrgebiet 71.486 Lernende im Primarbereich und 121.900 im Sekundarbereich den Ganztagsbetrieb (letzte Statistik von 2009/2010), zugleich auch mit höheren Schüleranteilen im Ganztagsbetrieb als im übrigen NRW-Gebiet. Dabei zeigen sich allerdings beträchtliche Unterschiede innerhalb der Metropole Ruhr bezüglich der Schwerpunktsetzungen bei den Schulformen und der Organisation des Ganztagsbetriebs.

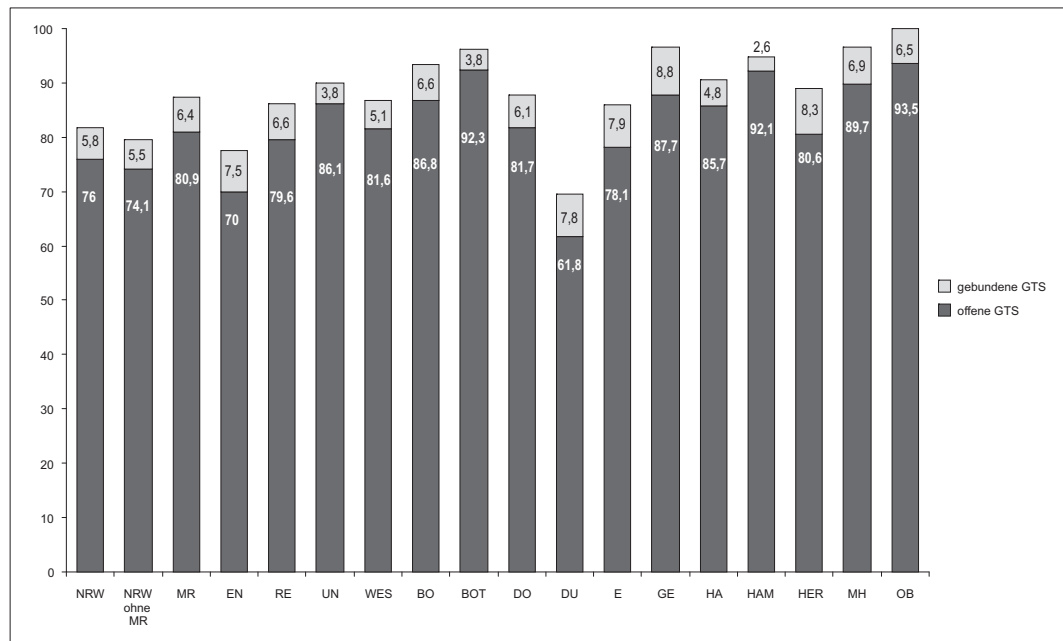
Entwicklung der Schulen mit Ganztagsbetrieb

Was die Quote der Ganztagschulen betrifft (vgl. Abbildung M2/3 und Tabelle AWeb M2/4 im Anhang) bieten in der Primarstufe die Grund- und Förderschulen in NRW im Schuljahr 2010/2011 weit überwiegend einen Ganztagsbetrieb an (81,7 Prozent), im Gebiet der Metropole Ruhr liegt der Anteil der ganztägigen Schulen an allen Schulen spürbar höher (87,0 Prozent) als im übrigen NRW-Gebiet (79,7 Prozent). In städtischen Ballungsräumen sind höhere Anteile als in den Kreisen zu verzeichnen. Zudem zeigen sich noch deutliche Diskrepanzen zwischen den einzelnen Regionen im Ruhrgebiet auf relativ hohem Niveau: Während die weitaus meisten Ruhrgebietsstädte Ganztagschulquoten von über 85 Prozent im Primarbereich aufweisen, in Oberhausen sogar 100 Prozent, liegen die Anteile in Duisburg (mit 69,6 Prozent) und im Ennepe-Ruhr-Kreis (mit 77,5 Prozent) deutlich darunter; dies mag mit der Elternnachfrage bzw. Ak-

3 Die fächerspezifische Lehrkräftekapazität wurde durch das Schulministerium NRW ermittelt, indem die erteilten Stunden der Lehrkräfte gleichmäßig auf ihre Lehrbefähigungen aufgeteilt wurden. Beispiel: Eine Lehrkraft hat die Lehrbefähigungen Deutsch, Englisch und Mathematik und erteilt 21 Stunden. Damit bringt sie eine Kapazität von 7 Stunden je Fach ein. Der Unterrichtsbedarf entspricht dem erteilten Unterricht je Fach, unabhängig davon, ob dieser Unterricht mit oder ohne Lehrbefähigung erteilt wurde. Ist die Kapazität niedriger als der Unterrichtsbedarf, kommt eine Quote von unter 100 Prozent heraus, d.h. in der Regel werden die Lehrkräfte überproportional in diesen Fächern eingesetzt oder Unterricht wird fachfremd erteilt.

zeptanz oder mit verzögertem Ausbau zusammen hängen. In der Primarstufe dominieren eindeutig offene Organisationsformen des Ganztagsbetriebs, gebundene Ganztagsformen erreichen insgesamt in NRW 5,8 Prozent und in der Metropole Ruhr 6,4 Prozent aller Schulen. Gelsenkirchen, Herne, Essen, Duisburg und der Ennepe-Ruhr-Kreis weisen etwas häufiger gebundene Formen auf, während diese in Hamm, Bottrop und im Kreis Unna unterdurchschnittlich selten auftreten. Insgesamt liegen die Anteile der Ganztagsgrundschulen an allen Grundschulen in der Metropole Ruhr jedoch deutlich über dem Bundesdurchschnitt (2009: 41,7 Prozent an allen Verwaltungseinheiten im Grundschulsektor, s. KMK 2011).

Abbildung M2/3: Ganztagschulen an allen Schulen in der Primarstufe¹⁾ nach Regionen und Organisationsformen²⁾ im Schuljahr 2010/2011 (in %)



1) Grundschulen, Förderschulen und Freie Waldorfschulen addiert

2) Schulen mit „offenem Ganztag“ und „offene Ganztagschule“ addiert

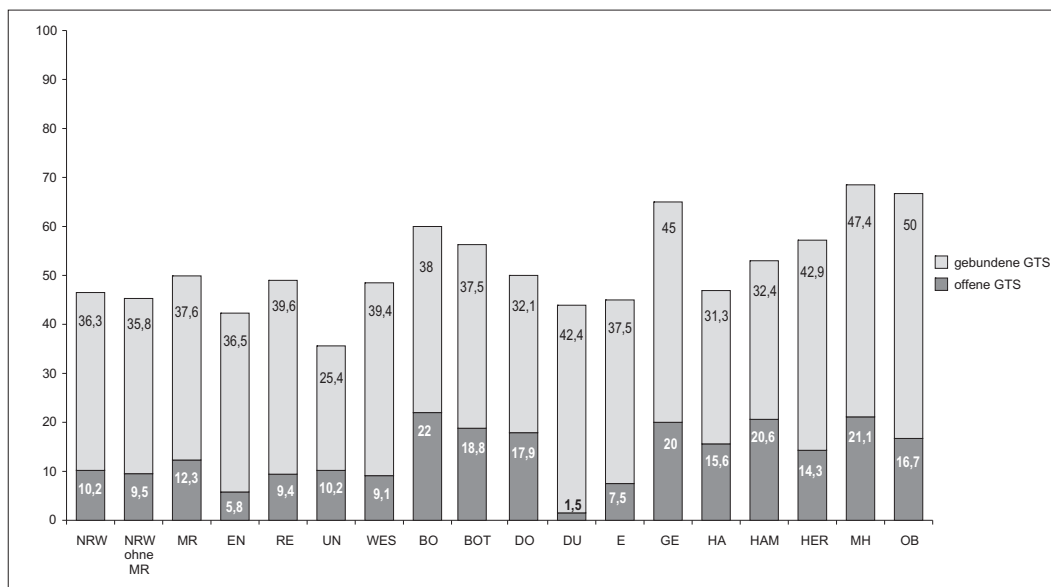
Quellen: MSW NRW 2011d & IT.NRW 2011 sowie eigene Berechnung

Im Zeitverlauf über fünf Jahre wird in NRW insgesamt und auch in der Metropole Ruhr eine starke Expansion der Ganztagschulen im Primarsektor sichtbar, wobei der größte Ausbausprung in den Ganztagsschulanteilen von 2006 auf 2007 erfolgte. Bis 2010 stiegen die Anteile der Ganztagschulen um 21,5 Prozentpunkte, im übrigen NRW-Gebiet war die Expansion bei niedrigerem Ausgangswert noch größer (25,1 Prozentpunkte). In der Metropole Ruhr fallen die Zuwachsraten des Ganztagschulenausbaus in Gelsenkirchen, Bottrop und Hagen (jeweils über 30 Prozentpunkte) am höchsten, in Oberhausen, Hamm und Mülheim an der Ruhr – auf allerdings hohem Niveau – am niedrigsten (unter 12 Prozentpunkten) aus.

In der Sekundarstufe (vgl. Abbildung M2/4 oder Tabelle AWeb M2/5 im Anhang) wird in der Metropole Ruhr mittlerweile jede zweite Schule ganztägig geführt, während die Ganztagschulquote im übrigen NRW-Gebiet (43,5 Prozent) deutlich niedriger liegt. Innerhalb der Ruhrgebiets-Region werden allerdings erhebliche Disparitäten in der Ganztagsversorgung sichtbar: Während in zahlreichen Städten mehr als die Hälfte der Schulen einen Ganztagsbetrieb anbieten (in Mülheim an der Ruhr, Oberhausen, Gelsenkirchen und Bochum sogar 60 Prozent und mehr), sind es in Duisburg und in den Kreisen Unna (35,6 Prozent) und Ennepe-Ruhr (42,3 Prozent) unter 45 Prozent aller Schulen. Im Sekundarbereich wird in NRW der Ganztagsbetrieb mit 36,3 Prozent aller Schulen vornehmlich in gebundener Form angetroffen (offene Form = 10,2 Prozent), was auf Rahmenvorgaben des Landes beruht; in der Metropole Ruhr finden sich

ähnliche Verteilungen. Auch hier zeigen sich regionale Unterschiede, die vermutlich von standortbedingten Schwerpunktsetzungen abhängen. Insgesamt beruht die in der Metropole Ruhr ausgesprochen starke Ganztagschulversorgung im Sekundarschulsektor auf der hohen Zahl an Integrierten Gesamtschulen. Die gebundenen Ganztagsformen umfassen neben Gesamtschulen in aller Regel aber auch die ganztägig geführten Realschulen und Gymnasien, die bislang aber erst kleine Anteile ausmachen.

Abbildung M2/4: Ganztagschulen an allen Schulen in der Sekundarstufe¹⁾ nach Regionen und Organisationsformen im Schuljahr 2010/2011 (in %)



1) Sek-I-Schulen (einschließlich Förderschule und Freie Waldorfschule) addiert

Quelle: MSW NRW 2011c & IT.NRW 2011, eigene Berechnung

Im Verlauf der letzten fünf Jahre kletterte der Anteil der Ganztagschulen in der Sekundarstufe in ganz NRW von 30,5 auf 46,5 Prozent, in der Metropole Ruhr betrug der Zuwachs 13,4 und im übrigen NRW-Gebiet 17,0 Prozentpunkte, dort auf niedrigerem Niveau. Überproportionale Zuwächse verzeichnen Herne (19,2 Prozentpunkte), Bottrop (21,0) und insbesondere Gelsenkirchen (32,5), während in den Kreisen Unna und Ennepe-Ruhr die Zuwachsraten unter vier Prozentpunkten lagen, bei ohnehin niedrigen Anteilswerten.

Entwicklung der Schülerzahlen und Schüleranteile im Ganztagsbetrieb

Ein wesentlicher Indikator der Nachfrage und der Akzeptanz von Ganztagschulen ist die Schülerbeteiligung und damit die reale ganztägige Beschulung der Lernenden in Ganztagschulangeboten. Zugleich wird damit auch die realisierte Versorgungssituation mit Ganztagschulplätzen – und damit die Anstrengung für ganztägige Schulangebote – im kommunalen Bereich sichtbar. Die hier berechneten Schüleranteile im Ganztagsbetrieb aller Schulen sind nicht zu verwechseln mit den Schülerteilnahmequoten auf Schulebene, die die reale Inanspruchnahme innerhalb von Ganztagschulen anzeigen. Die Teilnahmequoten am Ganztage auf Schulebene hätten allerdings aufgrund lückenhafter Datenbestände der Kommunen nicht für alle Regionen berechnet werden können.

Im Primärbereich (vgl. AWeb M2/6 im Anhang) wurden im Schuljahr 2009/2010 (letzte verfügbare Schülerstatistik) in NRW insgesamt 29,4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Grund- und Förderschulen ganztägig beschult. In der Metropole Ruhr liegt die Teilnahmequote mit 32,4 Prozent leicht höher als im übrigen NRW-Gebiet (28,3 Prozent). Hier werden jedoch hohe Schwankungsbreiten sichtbar: Die Teilnahmequoten erreichen insbesondere in Ober-

hausen, Dortmund und Bottrop stark überdurchschnittliche Werte (über 40 Prozent), sie liegen vor allem in Gelsenkirchen, Hagen, Hamm und im Kreis Unna erkennbar unter dem Durchschnitt. Dies ist auf den unterschiedlichen Ganztagsausbau der Schulen im Primarbereich, aber auch auf disparate Schülerteilnahmequoten zurückzuführen. Die Proportionen zwischen Schüleranteilen in gebundenen und offenen Systemen fallen regional unterschiedlich aus: In Herne, Duisburg, Dortmund und Mülheim an der Ruhr entfallen auf die gebundenen Ganztagschulen überproportionale Schüleranteile, in Bottrop und Oberhausen besuchen Lernende kaum gebundene Formen. Insgesamt liegen in Grundschulen die Schüleranteile im Ganztagsbetrieb im Ruhrgebiet (und in NRW) über den entsprechenden Schüleranteilen von ganztätig Lernenden des Bundesdurchschnitts (= 21,5 Prozent in 2009, s. KMK 2011).

In der Primarstufe zeigt sich im Zeitverlauf der letzten vier Jahre von 2006/07 bis 2009/10 in der Metropole Ruhr eine starke Expansion der Anteile der Ganztags Schülerinnen und -schüler um mehr als 50 Prozent. Allerdings haben sich im übrigen NRW-Gebiet die – auf geringem Niveau befindlichen – Anteile im selben Zeitraum sogar verdreifacht, was als Nachholeffekt zu betrachten ist. In der Metropole Ruhr verzeichnen die folgenden Städte überdurchschnittliche Zuwächse: Essen, Gelsenkirchen, Hagen, Oberhausen und der Kreis Wesel, vor allem aber Bottrop und Hamm, die die Schüleranteile im Ganzttag über nur drei Jahre mehr als verdoppeln konnten. Der stärkste Sprung im Anstieg der Schüleranteile im Ganztagsbetrieb erfolgte in der Metropole Ruhr indes von 2005 bis 2006 (von 7,1 Prozent auf 20,4 Prozent, im übrigen NRW-Gebiet von 6,3 Prozent auf 9,2 Prozent).

Im Sekundarbereich (vgl. AWeb M2/7 im Anhang) wurden im Schuljahr 2009/2010 in der Metropole Ruhr mit 30,1 Prozent deutlich mehr Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb beschult als im übrigen NRW-Gebiet (21,0 Prozent) und in ganz NRW (23,5 Prozent). Herne, Duisburg und Gelsenkirchen weisen stark überdurchschnittliche Versorgungsquoten auf (über 35 Prozent), dagegen liegt Hamm unter 25 Prozent, aber noch über dem NRW-Durchschnitt. Auffallend ist, dass sich durchgängig fast alle ganztätig Lernenden in gebundenen Formen der Ganztagschule befinden.

Im Zeitverlauf der letzten vier Jahre seit 2006 ist sowohl für die Metropole Ruhr als auch für das übrige NRW-Gebiet nur ein leichter Anstieg der Anteile ganztätig Lernender von rund drei Prozentpunkten feststellbar. Dies resultiert daraus, dass in NRW lange Zeit die Primarstufe den Ausbauschwerpunkt für Ganztagschulen bildete und im Sekundarbereich erst sukzessive Schulen des traditionellen Systems umgewandelt werden bei nur geringfügigen Veränderungen im ganztagsstarken Gesamtschulsektor.

Insgesamt werden deutliche Unterschiede sowohl zwischen den Regionen als auch innerhalb einzelner Regionen in den Schülerteilnahmequoten erkennbar. Die Bedeutung von Teilnahmequoten wird aus der StEG-Untersuchung ersichtlich (vgl. Rollett & Holtappels, 2010; Holtappels, Jarsinski & Rollett, 2011): Zum einen ermöglicht eine hinreichende Schülerteilnahmequote ein breites und vielfältiges Bildungsangebot im Ganzttag, um mit verschiedenen Lerngelegenheiten unterschiedliche Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abzudecken und alle Lernenden zu erreichen. Zugleich ist auch erst mit ausreichender „Teilnahmemasse“ ein Bildungsangebot, das den Lernständen bzw. dem Alter der Lernenden und der Bildungskonzeption der Schule gerecht wird, differenziert zu gestalten; bei unzureichenden Teilnahmezahlen können ausschließlich nur jahrgangsübergreifende Lernangebote und entsprechende Lerngruppen gebildet werden. Zum anderen gewährleisten hohe Teilnahmequoten eher eine heterogenere Zusammensetzung der Schülerschaft im Ganzttag (z.B. in Bezug auf Lernstände oder sozialen Hintergrund), was hinsichtlich des Lernmilieus für kognitive Förderung und für soziales Lernen offenbar bessere Voraussetzungen bietet als Lerngruppen mit hoher Problemkonzentration, wie Analysen zu PISA belegen (vgl. Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Die Förderung in homogen lernschwachen Gruppen und problematischen Lernmilieus stößt schon deshalb an Grenzen, weil sich durch den hohen Anteil an Lernenden mit Lernproblemen die Schülerinnen und Schüler gegenseitig weniger produktiv anregen (vgl. Tillmann & Wischer, 2006).

Speziell im Primarbereich stoßen in der Metropole Ruhr einzelne Standorte an kritisch niedrige Teilnahmequoten, die ein differenziertes Bildungsangebot am Schulstandort und eine hinreichende lernmäßige und soziale Durchmischung der Schülerschaft gefährden können. Beispiele dafür im Primarsektor offenbaren folgende Regionen bezüglich der Schülerteilnahmequote am Ganzttag: In Gelsenkirchen liegen 28 von 45 Schulen unter 25 Prozent, in Hagen 14 von 37, in Herne sind es 8 von 29 und in Mülheim an der Ruhr 6 von 25, wobei die meisten Schulen nur 2 bis 4 Lerngruppen im Ganzttag aufweisen; es gibt zudem kaum Schulen, die über 50 Prozent Teilnahme erreichen. Dass es anders geht, zeigt sich in Bottrop, wo von 28 Schulen nur eine unter einer Teilnahmequote am Ganzttag von 25 Prozent liegt, aber 13 Schulen mit über 50 Prozent.

Hinsichtlich derartiger Problemstellungen und Anforderungen besteht Handlungsbedarf. Insgesamt gesehen ist indes der Ganzttagsschulausbau in der Metropole Ruhr weit voran geschritten und stellt eine der Stärken der Bildungslandschaft im Ruhrgebiet dar.

Im allgemein bildenden Schulwesen erfährt der Bereich des *Sports an Schulen* insbesondere eine überaus deutliche Erweiterung durch außerunterrichtliche Angebote in Ganzttagsschulen: Da dazu keine amtlichen Statistiken vorliegen, muss auf Primärerhebungen zurück gegriffen werden: In der bundesweiten längsschnittlichen „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG)“ zeigt sich nach Schulleitungsangaben von über 300 Ganzttagsschulen im Zeitverlauf, dass 59 Prozent der Grundschulen und 54 Prozent der Schulen der Sekundarstufe vor Aufnahme des Ganztagsbetriebs zusätzlich zum Unterricht Sportangebote vorgehalten haben. Nach Beginn des Ganztagsbetriebs unterbreiten mit 96 Prozent, und zwar stabil über vier Jahre, fast alle Ganzttagsschulen in beiden Schulstufen über den Fachunterricht hinaus Sport- und Bewegungsangebote (s. Rollett et al., 2011). In Grundschulen werden sie von der großen Mehrheit, in Sek-I-Schulen von rund einem Viertel der ganztägig Lernenden besucht (weitere Resultate s. Modul 5, Kap. 5.5). Der Bildungsbericht Ganzttagsschule NRW (s. Börner et al., 2011, S. 28) zeigt auch für NRW eine ähnlich hohe Verbreitung von bewegungsorientierten Angeboten an ganztägigen Primarschulen (99,6 Prozent) und Sek-I-Schulen (95,3 Prozent) nach Schulleitungsangaben. Der Bildungsbereich Sport hat demnach durch schulischen Ganztagsbetrieb außerordentlich an Bedeutung gewonnen.

2.5 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Mit dem Beitritt zur UNO-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland verpflichtet, allen Menschen mit Behinderung den Zugang zu einem inklusiven Schulsystem zu bieten. Auf dem Weg dahin, dass alle Schülerinnen und Schüler unbeschadet ihrer Stärken und Schwächen gemeinsam in einer Schule lernen können, muss die Metropolregion Ruhr zwar nicht bei null anfangen, sie ist aber noch weit von dem in der Konvention vorgegebenen Ziel entfernt.

2010/2011 haben in NRW insgesamt 6,5 Prozent aller im allgemein bildenden Schulsystem Schulpflichtigen einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf. In der Metropolregion Ruhr liegt der Durchschnittswert mit 6,8 Prozent dicht bei dem Landeswert. Zwischen ihren Kreisen und kreisfreien Städten findet sich allerdings eine Spannweite von 4,3 Prozent in Bottrop bis hin zu 9,3 Prozent in Gelsenkirchen. Auch wenn Pendlerbewegungen innerhalb der Region zu kleineren Verzerrungen führen können, deutet diese Spannweite darauf hin, dass die Diagnosen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs regional stark differieren (vgl. Tabelle M2/1).

Tabelle M2/1: Inklusions- und Exklusionsquoten an öffentlichen und privaten Schulen im Vergleich der Kreise und kreisfreien Städte der Metropolregion Ruhr 2010/2011 (in %)

	Förderquote insgesamt	Exklusions- quote	Inklusions- quote	Inklusionsanteile		
				insgesamt	Grund- schule	Sekundar- stufe I
NRW insgesamt	6,5	5,4	1,1	16,7	24,9	11,1
NRW ohne Metropole Ruhr	6,3	5,3	1,0	16,1	24,4	11,3
Metropole Ruhr	6,8	5,6	1,2	17,3	26,1	11,5
Ennepe-Ruhr-Kreis	6,1	4,6	1,5	24,3	38,9	12,2
Kreis Recklinghausen	6,0	5,5	0,5	9,0	13,7	6,2
Kreis Unna	6,2	4,7	1,5	24,2	36,7	15,7
Kreis Wesel	5,8	4,5	1,3	22,7	35,5	14,9
Bochum	9,1	7,0	2,0	22,4	21,9	22,7
Bottrop	4,3	4,2	0,2	4,2	4,0	4,3
Dortmund	8,7	6,5	2,2	24,9	40,3	14,2
Duisburg	6,0	5,2	0,8	13,1	18,2	9,5
Essen	7,8	6,6	1,2	15,7	22,7	11,4
Gelsenkirchen	9,3	9,0	0,3	3,1	4,4	2,2
Hagen	6,0	5,1	0,9	14,4	30,2	3,6
Hamm	6,4	5,3	1,0	16,2	29,8	8,5
Herne	6,9	5,7	1,2	17,6	22,8	12,6
Mülheim an der Ruhr	5,1	3,9	1,2	22,9	37,8	14,9
Oberhausen	5,7	5,0	0,7	12,6	24,6	7,5

Quelle: Klemm & Preuss-Lausitz 2011

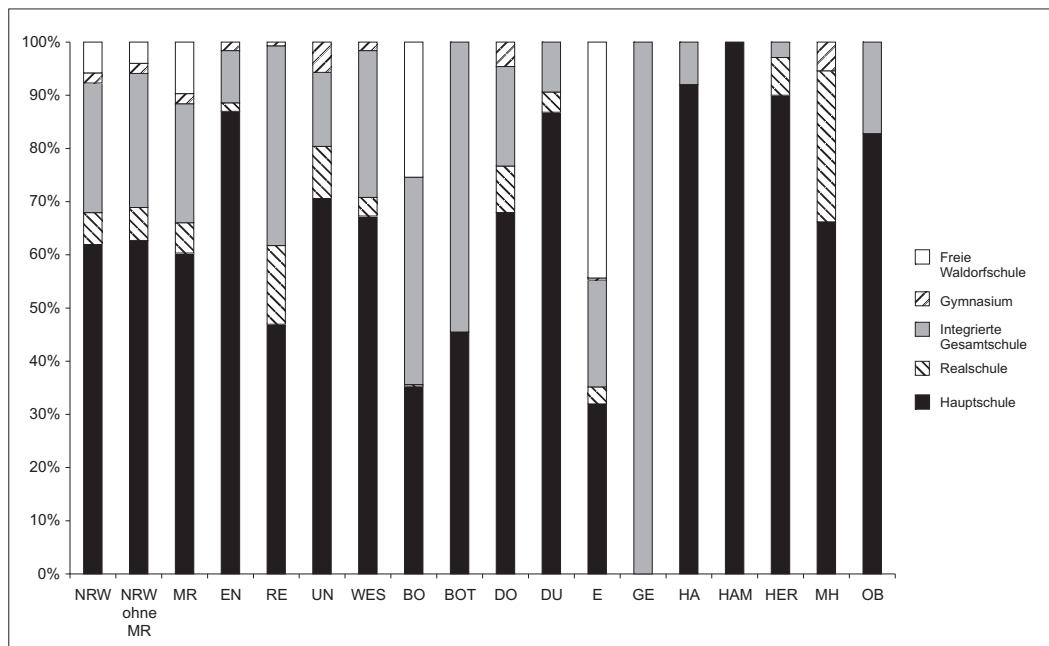
Auch die Inklusionsanteile, die den Anteil der Schülerinnen und Schüler an inklusivem Unterricht angeben, differieren stark: Sie reichen in der Region von 3,1 Prozent in Gelsenkirchen bis zu 24,9 Prozent in Dortmund. Für alle Städte und Kreise gilt gleichermaßen, dass Inklusion, bezogen auf die Dimension „sonderpädagogischer Förderbedarf“, in den Grundschulen erheblich weiter als in den Sekundarschulen entwickelt ist.⁴

Aus der Kombination von Förderquoten und Inklusionsanteil ergibt sich die Exklusionsquote, die die Größe der Gruppe beschreibt, die exklusiv, also in eigens für sie eingerichteten Förderschulen unterrichtet wird. In Gelsenkirchen sind dies 9,0 Prozent, in Mülheim an der Ruhr dagegen nur 3,9 Prozent.

Betrachtet man die stufenspezifischen Inklusionsanteile (vgl. Tabelle M2/1), so trifft man auf eine Spannweite, die in der Grundschule von 40,3 Prozent in Dortmund bis zu 4,0 Prozent in Bottrop reicht. In der Sekundarstufe I finden wir einen Anteil von 22,7 Prozent in Bochum bis zu 2,2 Prozent in Gelsenkirchen.

⁴ Der Begriff der Inklusion ist darüber hinaus breiter zu fassen, nämlich im Hinblick auf eine Bildung, die unabhängig von Behinderung, aber auch von sozialer und kultureller Herkunft, Sprache, Geschlecht und Religion vielfältige Lernwege eröffnet und offen hält, die gemeinsames Lernen ermöglichen und Benachteiligungen entgegenwirkt.

Abbildung M2/5: Verteilung der in öffentlichen und privaten Schulen Nordrhein-Westfalens inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler nach Schulformen 2010/2011 (in %)



Quelle: Klemm & Preuss-Lausitz 2011, eigene Darstellung

Mit den Inklusionsanteilen, die im Durchschnitt der Region Metropole Ruhr in der Sekundarstufe I deutlich niedriger als in der Grundschule liegen, ist ein weiteres Problem verbunden. Wie in NRW insgesamt leisten auch die Hauptschulen der Metropole Ruhr den größten Inklusionsbeitrag (vgl. auch Klemm & Preuss-Lausitz, 2011): Im Schuljahr 2010/2011 lernen 60,4 Prozent aller Inklusionsschülerinnen und -schüler des Sekundarbereichs I in Hauptschulen, 22,4 Prozent in Gesamtschulen, in den übrigen Schulformen sind die Anteile deutlich kleiner. Dies bedeutet, dass eine Mehrheit (in Hamm: alle) der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit der Hauptschule in einer Schulform lernen, die im fünften Jahrgang (2010/2011) in der Metropole Ruhr nur noch 8,9 Prozent aller Fünftklässler aufgenommen hat (vgl. Abbildung M2/5 oder Tabelle AWeb M2/8 im Anhang).

3. Prozesse

Die Analyse schulischer Prozesse erfolgt durch eine Betrachtung von Übergängen im allgemein bildenden Schulwesen. Diese sind an ‚traditionellen Nahtstellen‘ zu analysieren, so dass hier der hochbedeutsame Wechsel von der Primarstufe in die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I und der Übergang in die Bildungsgänge der Sekundarstufe II in den Blick genommen werden. Es werden weiterhin die Bildungsbeteiligung in der 8. Klassenstufe sowie Schulformwechsel und Durchgangsquoten berücksichtigt, um auf diese Weise in vergleichender Perspektive nachvollziehen zu können, wie stark sich die Schülerzahlen im Laufe der Sekundarstufe I an unterschiedlichen Schulformen verändern.

3.1 Einschulung

NRW gehört zu den Ländern, die in den vergangenen Jahren das reguläre Einschulungsalter durch eine Verschiebung der Stichtagregelung gesenkt haben. Mit Beginn des Schuljahres 2011 werden diejenigen Kinder schulpflichtig, „die bis zum Beginn des 30. September das sechste Le-

bensjahr vollendet haben“ (§ 35 Abs. 1 des 5. Schulrechtsänderungsgesetzes). Die meisten Bundesländer schulen regulär Kinder ein, die bis zum 30. Juni des Jahres sechs Jahre alt werden. Die Kinder hingegen, die zwischen dem 1. Juli und dem 30. September sechs Jahre alt werden, sind in diesen Ländern – anders als in NRW – noch nicht schulpflichtig (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2010, Tabelle 4c-9web).

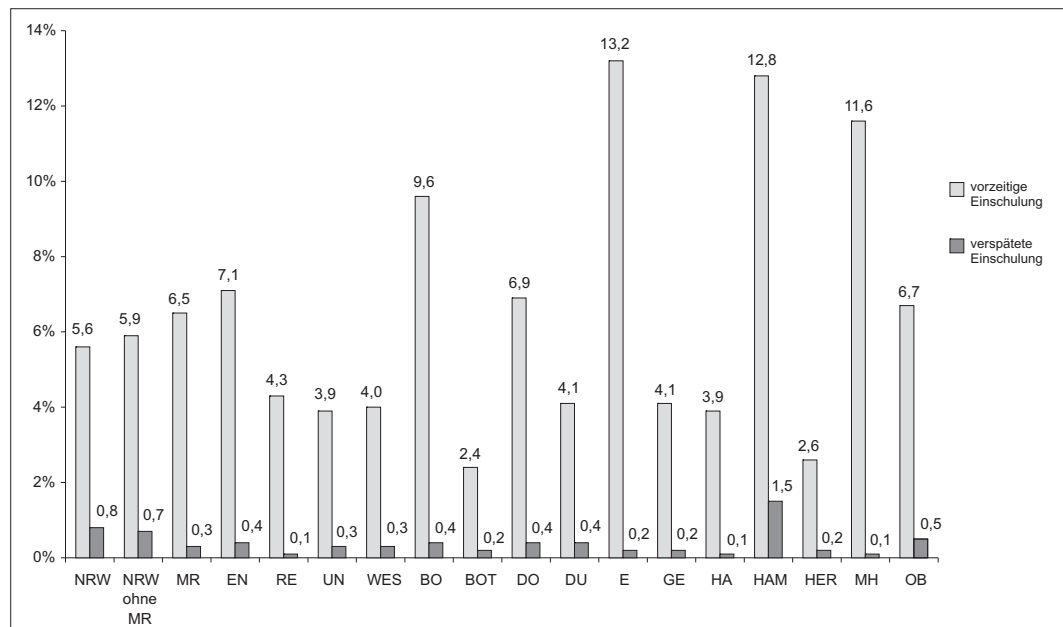
Bis zum Jahr 2006, ab dem der Stichtag vom 30. Juni in NRW verschoben wurde, stieg der Anteil der vorzeitigen Einschulungen in NRW an (2006: 9,2 Prozent), während ab dem Zeitpunkt der Verschiebung des Einschulungszeitpunktes der Anteil der vorzeitig eingeschulten Kinder moderat zurück geht: Von 7,9 Prozent in 2007 auf 6,9 Prozent in 2008 und 5,9 Prozent im Jahr 2010. Vor dem Hintergrund, dass durch die Verschiebung des Stichtags jüngere Kinder regulär eingeschult werden können, ist dieses Abflachen erwartungsgemäß.

Gleichzeitig ist seit 2006 die Zurückstellung vom Schulbesuch auf Ausnahmefälle, nur noch bei erheblichen gesundheitlichen Bedenken, beschränkt worden, was zu einem deutlich spürbaren Rückgang der Zurückstellungen auf unter einem Prozent geführt hat und im Jahr 2007 landesweit 0,7 Prozent beträgt.

Der Blick auf das Gebiet der Metropole Ruhr macht deutlich, dass diese Zurückstellung hinsichtlich der Einschulungspraxis im Landestrend liegt: Es werden 2010 0,3 Prozent der Schulanfänger nach einer Zurückstellung eingeschult (NRW ohne Metropole Ruhr: 0,7 Prozent) und 6,5 Prozent der Kinder vorzeitig eingeschult (NRW ohne Metropole Ruhr: 5,9 Prozent).

Innerhalb der Kommunen der Metropole Ruhr allerdings nutzen die Eltern die Möglichkeit der vorzeitigen Einschulung unterschiedlich intensiv: Eine geringe Nutzungsquote weisen die Kreise Recklinghausen, Wesel und Unna mit maximal 4,3 Prozent auf, während die Städte Bochum, Essen, Hamm und Mülheim an der Ruhr bis zu dreimal so viele Kinder vorzeitig einschulen, nämlich bis zu 13,2 Prozent (vgl. Abbildung M2/6 oder Tabelle AWeb M2/9 im Anhang).

Abbildung M2/6: Vorzeitige und verspätete Einschulungen im Schuljahr 2010/2011 (in %, gemessen an allen Einschulungen)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Darstellung

Während eine frühere NRW-Schullaufbahnstudie eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für vorzeitig eingeschulte Kinder nachwies, eine Jahrgangsklasse der Grundschule zu wiederholen (vgl. Beltenberg, 1999), zeigt sich ein solcher Effekt in den aktuellen Daten nicht mehr: Weder bleiben vorzeitig eingeschulte Kinder in den Jahrgangsstufen 3 und 4 signifikant häufiger oder seltener sitzen als die regeleingeschulten Kinder, noch zeigt sich ein solcher Zusammenhang mit Blick auf den längeren Verbleib in der Schuleingangsphase. Ganz im Gegenteil, die vorzeitig eingeschulten Schülerinnen und Schüler in der Metropole Ruhr, NRW ohne Metropole Ruhr und NRW verbleiben tendenziell signifikant häufiger nur zwei Jahre in der Schuleingangsstufe als die normal eingeschulten Schülerinnen und Schüler. Dies lässt vermuten, dass sich der pädagogische Umgang mit diesen Schülerinnen und Schülern in der Zwischenzeit verändert hat, woran sicherlich auch die Einführung der Schuleingangsphase einen Anteil hat.

In NRW sind die ersten beiden Jahrgangsstufen der Grundschule als Schuleingangsphase organisiert und werden als pädagogische Einheit angesehen. Die Schuleingangsphase kann flexibel in einem, zwei oder drei Jahren durchlaufen werden, je nach dem individuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler. Auf diese Art und Weise wird den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Schulanfängerinnen und Schulanfänger durch zeitliche Flexibilität Rechnung getragen.

In NRW existieren zwei unterschiedliche Organisationsformen der Schuleingangsstufe: die jahrgangsbezogene und die jahrgangsübergreifende, wobei einige mehrzügige Schulen auch beide Formen parallel anbieten: 2010 arbeiten in NRW 2.798 Schulen in der Schuleingangsphase mit jahrgangsbezogenem Unterricht, 376 mit jahrgangsübergreifendem Unterricht und 85 Schulen haben beide Organisationsformen parallel im Angebot. Nimmt man die letzten beiden Formen zusammen, so arbeiten nur 14 Prozent der Grundschulen in NRW in der Schuleingangsphase (zumindest teilweise) jahrgangsübergreifend. Diese Art der Organisation trifft sowohl bei Eltern als auch bei Lehrkräften nicht auf ungeteilte Zustimmung, obwohl die wissenschaftliche Begleitforschung zu dieser Organisationsform durchaus pädagogische (Teil-)Erfolge nachweist (vgl. z.B. Carle & Metzen, 2009; Faust, 2006).

Anhand der Schulstatistik lässt sich die Frage, in welchem Umfang von der zeitlichen Flexibilität mit Blick auf den nur einjährigen Verbleib in der Schuleingangsphase Gebrauch gemacht wird, jedoch nicht beantworten. Anders sieht es für die Schülerinnen und Schüler aus, die drei Jahre in der Schuleingangsphase verbleiben. Gemessen an der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den ersten beiden Jahren der Schuleingangsphase (ausgewiesen als Schülerinnen und Schüler in E1 und E2) beträgt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem dritten Jahr in der Schuleingangsphase in NRW 1,4 Prozent. Hier unterscheiden sich die Quoten in der Metropole Ruhr (1 Prozent) und im restlichen NRW (1,5 Prozent) nur unwesentlich.

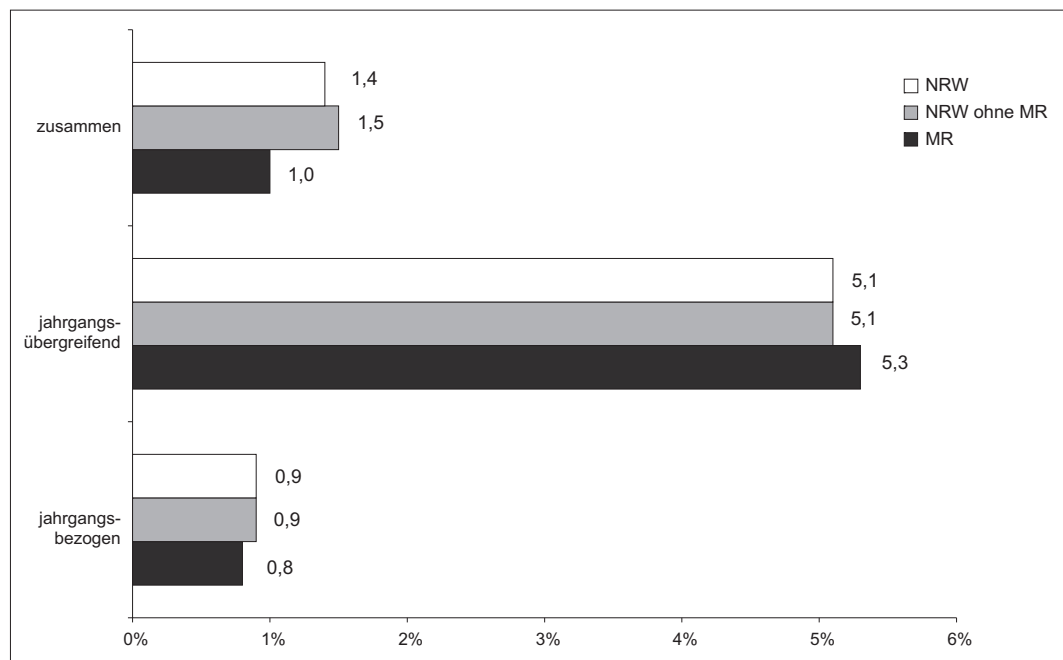
Mit Blick auf die Frage der individuellen Förderung ist insbesondere bei den mehrheitlich vorhandenen Schuleingangsphasen, die jahrgangsbezogen arbeiten, zu fragen, ob der längere Verbleib in dieser Phase für die Förderung der betroffenen Schülerinnen und Schüler eingesetzt wird. Diese Maßnahme wird in der Schulstatistik zwar nicht mehr als Klassenwiederholung geführt (welche, wie die Schulforschung breit belegt, höchstens kurzfristige Fördereffekte zeigt; vgl. u.a. im Brahm, 2011), ob sich der längere Verbleib bei klassenbezogener Beschulung allerdings von einer Klassenwiederholung unterscheidet, ist eine hoch relevante Forschungsfrage, die sich allerdings mit Hilfe der hier zur Verfügung stehenden statistischen Daten nicht beantworten lässt.

Die Daten zeigen allerdings einen Zusammenhang zwischen dem Verbleib in E3 (drittes Jahr in der Schuleingangsphase) und der Organisation der Schuleingangsphase: Schülerinnen und Schüler, die jahrgangsübergreifend unterrichtet werden, verbleiben zu signifikant höheren Anteilen drei Jahre in der Schuleingangsphase als Schülerinnen und Schüler, die jahrgangsbezogen unterrichtet werden. Dieser Befund gilt für NRW insgesamt, die Metropole Ruhr sowie das übrige NRW. Abbildung M2/7 zeigt die prozentualen Anteile für die beiden Organisationsformen der Schuleingangsphase. Hier wurden die Schülerinnen und Schüler, welche in Schulen mit beiden Organisationsformen lernen, jeweils der Organisationsform zugeordnet, mit der in ihrer

Klasse gearbeitet wird. Es wird deutlich, dass in den Schuleingangsphasen mit jahrgangsbezogenem Unterricht unter einem Prozent der Schülerinnen und Schüler drei Jahre dort verweilen, während der entsprechende Anteil in den jahrgangsübergreifenden Klassen bei über 5 Prozent liegt.

Dieser Befund ist pädagogisch unerwartet. Mögliche Erklärungsfaktoren können besondere pädagogische Herausforderungen sein, die in den Klassen mit jahrgangsübergreifenden Unterricht durch die dort lernenden Schülerinnen und Schüler zustande kommen: Dies könnte z.B. durch Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf oder durch ein insgesamt ungünstiges regionales Einzugsgebiet bedingt sein.

Abbildung M2/7: Prozentualer Anteil der E3 Schüler an den Schülerinnen und Schülern der Schuleingangsphase (E1 und E2) 2010



Quelle: IT.NRW 2011, (eigene Darstellung)

Um dieser Frage nachzugehen, wurden in Kooperation mit dem nordrhein-westfälischen Schulministerium multiple Regressionsanalysen durchgeführt (Kriterium: Anteil Verbleib in E3). Im Ergebnis zeigte sich ein bedeutsamer Einfluss der Quote der SGB II-Empfängerinnen und -Empfänger unter 18 Jahren in der Umgebung der Schule auf den E3-Anteil, der sich zudem in Schulen mit jahrgangsübergreifendem Unterricht stärker niederschlägt als in Schulen mit jahrgangsbezogenem Unterricht. Dies könnte dahingehend gedeutet werden, dass Schulen, die jahrgangsübergreifenden Unterricht anbieten, mit hoher Wahrscheinlichkeit von Schülerinnen und Schülern besucht werden, die besondere pädagogische Herausforderungen stellen. Diese Annahme bestätigt sich bei der Betrachtung weiterer Prädiktoren,⁵ die in dieser Organisationsform – unter statistischer Konstanzhaltung der SGB-II-Quote – einen stärkeren Einfluss auf den E3-Anteil haben als in Schulen mit jahrgangsbezogenem Unterricht: Nämlich die Prädiktoren ‚Anteil von Schülerinnen und Schülern, die weniger als zwölf Monate in Deutschland leben und die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen, um dem Unterrichtsgeschehen problemlos folgen zu können‘ (in der Metropole Ruhr) und ‚mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf‘ (in NRW ohne Metropole Ruhr). Es ist daher plausibel anzunehmen, dass diese Grundschulen aufgrund der besonderen pädagogischen Herausforderungen jahrgangsübergreifend arbeiten und das Mehr an Zeit zur Förderung der Schülerinnen und Schüler einsetzen.

5 Dabei handelt es sich um Einschätzungen, die von Lehrkräften im Rahmen der VERA-3 Durchführung 2010 auf Individualebene vorgenommen wurden.

Dieser Fragestellung müsste allerdings vertiefend durch qualitative Studien nachgegangen werden.

Die Organisationsform in der Schuleingangsphase hat für die zeitliche Verweilzeit in den Jahrgangsstufen 3 und 4 einen nicht unerheblichen Einfluss. So ist der Anteil der Klassenwiederholer in den Klassen 3 und 4 in NRW ohne Metropole Ruhr ein starker Prädiktor für den E3-Anteil in der jahrgangsbezogenen Beschulung in der Schuleingangsphase. Die Angleichung unterschiedlicher Lernstände von Schulanfängerinnen und -anfängern gelingt offenbar in den beiden Organisationsformen der Schuleingangsphase mit unterschiedlichem Erfolg.

3.2 Übergänge in die Sekundarstufe I

Bei der Nutzung der vorhandenen Bildungsangebote finden sich unübersehbare Entsprechungen zur Schulstruktur. So liegt die Übergangsquote in die Hauptschule im Bereich der Metropole Ruhr inzwischen im einstelligen Bereich (8,9 Prozent im Schuljahr 2010/2011), die Extremwerte der zugehörigen Verwaltungsbezirke streuen aber erneut beträchtlich, und zwar von 5,1 Prozent (Bottrop) bis 17,8 Prozent (Hamm). Nur vier Verwaltungsbezirke verzeichnen Übergangsquoten im zweistelligen Bereich: Neben Hamm sind es Gelsenkirchen (10,6 Prozent), Hagen (13,2 Prozent) und der Kreis Unna (11,0 Prozent).⁶ In Landesteilen außerhalb der Metropole Ruhr liegt der Mittelwert bei 13,5 Prozent, in NRW insgesamt bei 12,3 Prozent.

Auf der Zeitachse sind die Veränderungen der Schulnachfrage besonders deutlich: Seit 2001 hat sich in der Ruhrregion die Übergangsquote zur Hauptschule um 6,4 Prozentpunkte verringert und somit annähernd halbiert, im übrigen NRW findet sich ebenfalls ein deutlicher Rückgang, der sich aber auf ein knappes Drittel beläuft.

Die vorliegenden Übergangsquoten spiegeln allerdings die tatsächlichen Bildungsaspirationen der Eltern nicht wider. Durchweg liegen diese Quoten deutlich über den Anmeldezahlen der Hauptschulen, doch die zumeist bevorzugten Gesamtschulen weisen auf der Ebene der Verwaltungsbezirke nicht die nachgefragten Schülerplätze auf. Schätzungen zufolge muss davon ausgegangen werden, dass landesweit mindestens jede vierte Anmeldung an Gesamtschulen aus Kapazitätsgründen nicht berücksichtigt werden kann. Die weit überwiegende Zahl dieser Abweisungen manifestiert sich in den Schülerzahlen der Hauptschulen. Beispiel Duisburg (2010/11): Von den insgesamt 4.242 Anmeldungen von Grundschul-Absolventinnen und -Absolventen auf weiterführende Schulen entfielen nur 140 auf die Hauptschulen, also 3,3 Prozent. Die tatsächliche Zahl der Einschulungen in die Duisburger Hauptschulen betrug am Ende 335 (7,7 Prozent). Nach dem Kriterium der Bedarfsgerechtigkeit eines weiterführenden Schulangebotes hat sich die Hauptschule unübersehbar überlebt.

Mit der absehbaren Marginalisierung der Hauptschule, die als Bildungsangebot in NRW in den nächsten Jahren auslaufen könnte, wird die Lage der Realschule als zweiter nicht-gymnasialer Bildungsgang bedenklich. Bei einer wahrscheinlich weiter steigenden Nachfrage nach Bildungsgängen, die ab Jahrgangsstufe 5 (auch) nach gymnasialen Standards unterrichten, werden in erster Linie der Realschule Schülerinnen und Schüler entzogen. Nach bisheriger Praxis gelang es den Realschulen, diese Verluste durch Zugewinne aus dem Potenzial der Hauptschulen zumindest auszugleichen, phasenweise sogar zu überkompensieren. Diese ‚Umverteilung‘ zugunsten der Gymnasien, die seit mehreren Jahrzehnten in den westdeutschen Bundesländern nachweisbar ist, stößt jedoch an Grenzen, wenn die Sogwirkung des Gymnasiums unvermindert anhält, gleichzeitig aber die Hauptschulen mangels Schülerpotenzial für die Realschulen keinen Ersatz mehr bieten.

⁶ Sowohl innerhalb der kreisfreien Städte als auch in den Kreisen streuen die Übergangsteile beträchtlich. Im Kreis Unna liegen die Extremwerte zwischen 1,6 Prozent (Fröndenberg) und 19,0 Prozent (Bönen). Die Ursachen dieser Abweichungen liegen in den kreisfreien Städten vor allem in der unterschiedlichen Bildungsnachfrage nach Sozialstruktur, in den kreisangehörigen Kommunen an den jeweils vorhandenen Angeboten weiterführender Schulen, z.B. bestehen in Bönen eine Hauptschule, eine Realschule und ein Gymnasium, in Fröndenberg hingegen gibt es nur eine Gesamtschule.

Es kommt hinzu, dass Gesamtschulen bei vielen Eltern offenbar den Vorzug vor Realschulen genießen. Im Bereich der Metropole Ruhr lagen 2010/2011 die Übergangsquoten zur Realschule in Duisburg bei 18,2 Prozent und in Oberhausen bei 19,8 Prozent. In diesen beiden Städten sind die Übergangsquoten zur Gesamtschule mit 41,0 Prozent (Duisburg) und 37,6 Prozent (Oberhausen) am höchsten. Bei einer großräumigen Betrachtung bestätigt sich der Zusammenhang. 2010/2011 wechselten im Bereich der Metropole Ruhr 25,1 Prozent der Grundschulabgängerinnen und -abgänger in eine Realschule, im übrigen NRW waren es 30,1 Prozent. Die Übergangsquote in Gesamtschulen betrug 27,9 Prozent im Gebiet der Metropole Ruhr und 15,5 Prozent in den anderen Landesteilen. Viel spricht für die Annahme, dass bei einem weiteren Rückgang der Schülerzahlen in Hauptschulen und – auch demografisch bedingt – bei besseren Aufnahmekanzen in Gymnasien und Gesamtschulen der Bildungsgang der Realschule zum neuen Basisbildungsgang werden könnte. Für eine Schulform, die traditionell ihre Identität aus der Funktion eines mittleren Bildungsgangs bestimmt, wäre dies ein gravierender Wandel ihres Selbstverständnisses.

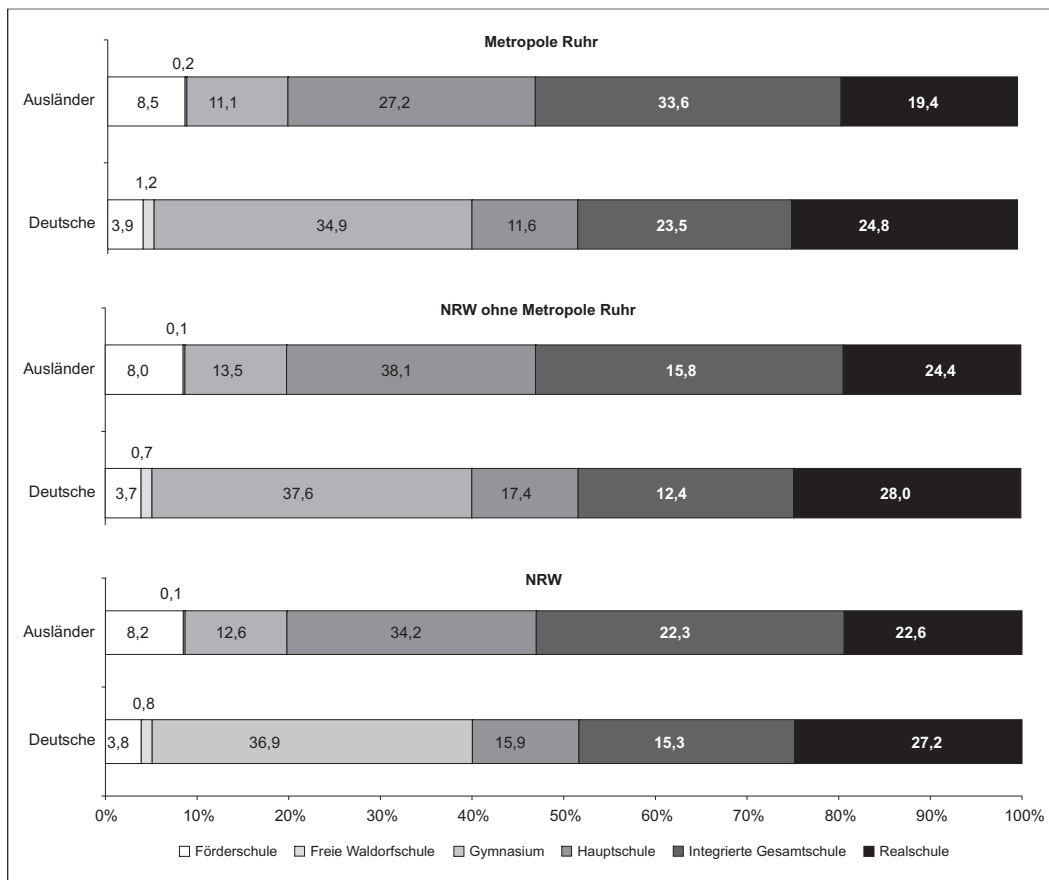
Gesamtschulen werden im Bereich der Metropole Ruhr deutlich häufiger angeboten als im übrigen Land NRW. Gut ein Viertel der Grundschulabgängerinnen und -abgänger wechselte zum Schuljahr 2010/2011 in diesen Bildungsgang, in den anderen Verwaltungsbezirken des Landes war es etwa jedes sechste Kind (15,5 Prozent). Allerdings variieren die Gesamtschulanteile innerhalb der Metropole Ruhr erheblich, und zwar zwischen 41,0 Prozent (Duisburg) und 16,0 Prozent (Hamm).

Bei den Gymnasien finden wir demgegenüber nicht nur geringere Differenzen zwischen der Metropole Ruhr (37,4 Prozent) und dem übrigen Land NRW (40,3 Prozent), sondern auch zwischen den Verwaltungsbezirken innerhalb der Metropole Ruhr. Im Schuljahr 2010/2011 belegten Bochum (43,8 Prozent) und Mülheim an der Ruhr (41,5 Prozent) die Spitzenplätze. Deutlich unter dem Landesdurchschnitt von 39,5 Prozent rangierten Gelsenkirchen mit 27,1 Prozent, Duisburg mit 32,1 Prozent, Hamm mit 32,5 Prozent und Oberhausen mit 32,7 Prozent.

Die Bildungsbeteiligung manifestiert sich allerdings nicht allein in Übergangsquoten, sondern auch in den tatsächlichen Verteilungen in den Schulen. Dazu wird üblicherweise auf die 8. Jahrgangsstufe zurückgegriffen, denn bis dahin haben sich die Schulformanteile nach vorausgegangenen Umstufungen zwischen den Schulen weitgehend konsolidiert. Über die bereits genannten Zusammenhänge hinaus offenbaren diese Daten insbesondere Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schülern (vgl. Abbildung M2/8 oder Tabelle AWeb M2/11 im Anhang).

Ausländische Achtklässler besuchen in der Metropole Ruhr doppelt so häufig wie deutsche eine Förderschule und sie sind auch an den Hauptschulen mehr als doppelt so häufig vertreten. Alle Befunde gelten gleichermaßen auch für NRW und NRW ohne Metropole Ruhr. Deutlich unterrepräsentiert sind sie hingegen an den Gymnasien, diese Schulform besuchen nur 11,1 Prozent der ausländischen Achtklässler gegenüber 34,9 Prozent der deutschen in der Metropolregion. Auch dieser Unterschied ist nicht regionalspezifisch, sondern spiegelt sich in NRW insgesamt wider.

Abbildung M2/8: Deutsche und ausländische Schülerinnen und Schüler in Klassenstufe 8 im Schuljahr 2009/2010 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Darstellung

3.3 Schulformwechsel und Durchgangsquoten

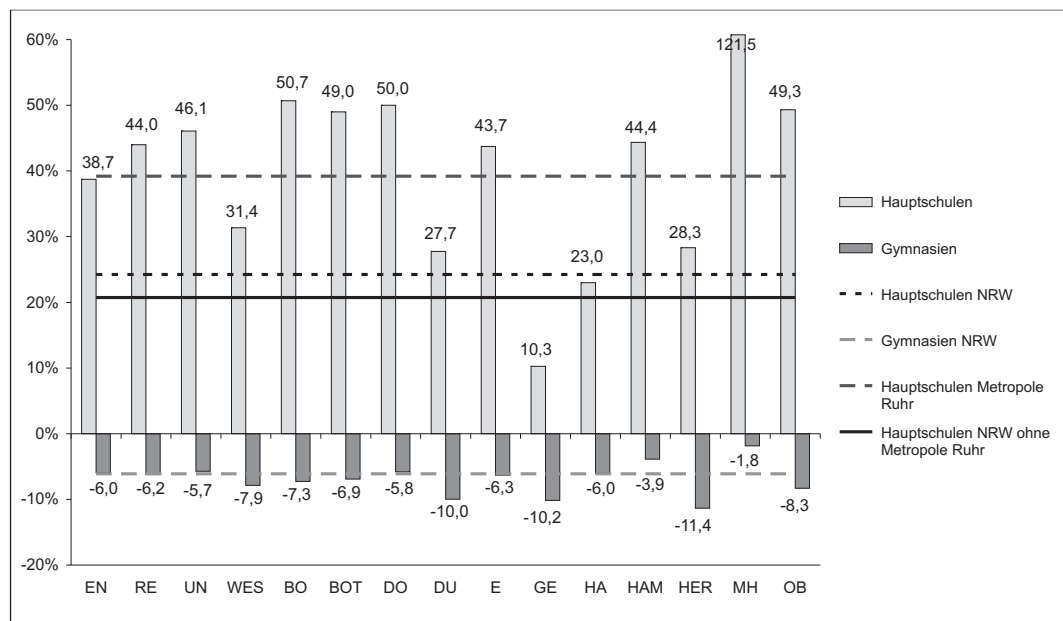
Auch wenn die Wahrscheinlichkeit zunimmt, nach dem Übergang in eine weiterführende Schule dort mindestens den Abschluss der Sekundarstufe I erreichen zu können, gibt es nach wie vor das Phänomen des vorzeitigen Schulwechsels, weit überwiegend in der Variante der so genannten Abschulung, also Wechsel in einen weniger anspruchsvollen Bildungsgang. Unter Rückgriff auf Durchgangsquoten⁷ der einzelnen Jahrgangsstufe wird ermittelt, wie stark sich die Schülerzahlen beim Wechsel von der 5. bis zur 9. Jahrgangsstufe in Hauptschulen und Gymnasien verändern. Die vorliegenden Befunde unter Einschluss des Schuljahres 2010/2011 zeigen durchgängige und teilweise dramatische Zuwächse in Hauptschulen, bei Gymnasien ebenso durchgängige Verluste, die aber prozentual moderater ausfallen. Insgesamt beläuft sich die Quote der Seiteneinsteiger in Hauptschulen im Bereich der Metropole Ruhr auf 39,2 Prozent, während sie im übrigen NRW mit 20,7 Prozent nur annähernd halb so hoch ist. Die Extremwerte

⁷ Durchgangsquoten sind Relationen von Schülerzahlveränderungen beim Wechsel in die jeweils höhere Klassenstufe, beispielsweise von der 6. in die 7. Jahrgangsstufe. Die Quoten errechnen sich aus der Division der Schülerzahlen in der höheren Jahrgangsstufe durch die der darunter liegenden. Gleichbleibende Schülerzahlen führen zur Quote 1,00, bei steigenden Schülerzahlen (üblich in Hauptschulen) liegt die Quote über 1,00, bei sinkenden Schülerzahlen darunter. Das ist in den meisten Gymnasien der Fall. Werden die einzelnen jahrgangsbezogenen Durchgangsquoten miteinander multipliziert, so kann daraus ersehen werden, wie hoch die Wahrscheinlichkeiten der Schülerzu- oder -abnahme insgesamt ist. In der Sekundarstufe I wird dabei auf die Jahrgangsstufen 5 bis 9 zurückgegriffen. Bei den Übergängen zum Schuljahr 2010/11 erreicht die Multiplikation der Durchgangsquoten in Hauptschulen des Landes NRW den Wert 1,27, das entspricht einem Schülerzahlzuwachs von 27 Prozent. Für Gymnasien errechnet sich eine Gesamtquote von 0,94, also einer Minderung des Schüleraufkommens um 6 Prozent.

in den Verwaltungsbezirken betragen 10,3 Prozent und 121,5 Prozent. Letzteres bedeutet, dass sich die Zahl der im 5. Schuljahr aufgenommen Hauptschüler durch Zugänge (überwiegend aus Realschulen) bis Klassenstufe 9 mehr als verdoppelt (vgl. Abbildung M2/9 oder Tabelle AWeb M2/12 im Anhang).

Für Gymnasien in NRW gilt: Der Mittelwert der Schülerzahleinbußen vom 5. bis zum 9. Jahrgang liegt bei -6,1 Prozent, im Bereich der Metropole Ruhr mit -6,9 Prozent leicht darüber (NRW ohne Metropole Ruhr: -5,8 Prozent). Auch hier sind die Unterschiede zwischen den Verwaltungsbezirken enorm: Im günstigsten Fall verringert sich die Gymnasialschülerzahl um 1,8 Prozent, im ungünstigsten um 11,4 Prozent. Dabei scheint sich abzuzeichnen, dass die ‚Abschulungen‘ aus Gymnasien tendenziell umso häufiger sind, je geringer die Übergangsan-teile zum Gymnasium ausfallen. So betragen in Herne und Gelsenkirchen die Übergangsquoten zum Gymnasium 36,8 bzw. 27,1 Prozent und sind damit unter dem Landesdurchschnitt von 39,3 Prozent. Die Abschulungsquoten zum Schuljahr 2010/2011 betragen 11,4 bzw. 10,2 Prozent (Land NRW: 6,0 Prozent). Dagegen liegen in Mülheim an der Ruhr und in Dortmund die Übergangsquoten zum Gymnasium mit 43,3 Prozent bzw. 39,9 Prozent über dem Landesdurchschnitt. Hier ist die Abschulungsquote mit -1,8 bzw. -5,8 Prozent niedriger als in der Ruhrregion insgesamt. Vergleichbare Daten (z.B. aus den Gymnasialhochburgen Münster und Bonn) stützen die Vermutung, dass die Wahrscheinlichkeit schulischen Scheiterns im Gymnasium am Wohnort umso geringer ist, je mehr Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule ins Gymnasium wechseln. Zugespitzt formuliert: Je selbstverständlicher in einer Stadt der Übergang zum Gymnasium wird, desto selbstverständlicher ist der Verbleib im Gymnasium (vgl. Abbildung M2/9 oder Tabelle AWeb M2/13 im Anhang).

Abbildung M2/9: Schülerzuwächse und -verluste an Hauptschulen und Gymnasien 2009/2010 bis 2010/2011 (in %, multiplizierte Durchgangsquoten)



Quelle: MSW NRW 2011 (unveröffentlicht), eigene Berechnung und Darstellung

Würde ein solcher Zusammenhang durch eine wünschenswerte wissenschaftliche Überprüfung verifiziert, so stünde er im völligen Gegensatz zu einer immer noch virulenten Alltagstheorie, wonach höhere Übergangsquoten ins Gymnasium zwingend einen höheren Anteil von gescheiterten Gymnasiasten nach sich ziehen.

3.4 Übergänge in die Sekundarstufe II

Ein Kennzeichen der Modernität eines gegliederten Bildungssystems ist seine Durchlässigkeit (vgl. Maaz, Nagy, Trautwein, Watermann & Köller, 2004). Dies gilt insbesondere für die Wege zum Abitur. Während der direkte Weg zum Abitur vornehmlich über das Gymnasium führt, existieren daneben zusätzlich länderspezifisch unterschiedliche alternative Wege zur Allgemeinen Hochschulreife.

Bisherige Forschungsansätze zur Thematik weisen (mit Blick auf die breit ausgebauten Fachgymnasien in Baden-Württemberg) darauf hin, dass alternative Wege zum Abitur erstens stärker von einer unter sozialen und ökonomischen Gesichtspunkten eher gymnasialfernen Klientel genutzt werden und dass klassische und alternative Wege mit einer unterschiedlichen Kompetenzentwicklung einhergehen. Das bedeutet konkret, dass die Entkopplung von Schulabschlüssen und Schulformen (sowohl mit Blick auf die Vergabe der Mittleren Reife z.B. an Hauptschulen als auch die Entmonopolisierung des Gymnasiums bei der Vergabe der Allgemeinen Hochschulreife) vor allem den bildungsfernen Schichten dazu verhilft, höhere Schulabschlüsse und damit auch die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben (vgl. Köller, Watermann, Trautwein & Lüdtke, 2004; Maaz et al., 2004).

Unter dieser Perspektive ist es für das Bundesland NRW interessant zu betrachten, in welchem Umfang es Schülerinnen und Schülern gelingt, die beiden allgemein bildenden gymnasialen Oberstufen zu erreichen, die die Sekundarstufe I an einer anderen Schulform abgeschlossen haben: In NRW begannen im Schuljahr 2010/2011 17.472 Schülerinnen und Schüler die gymnasiale Oberstufe an einer Gesamtschule sowie 125.383 an Gymnasien. Die Umstellung auf den G8-Bildungsgang an Gymnasien führt dazu, dass in diesem Schuljahr 46,5 Prozent der Anfänger in der Oberstufe an Gymnasien aus dem G8-Bildungsgang stammen sowie 53,5 Prozent aus dem G9-Bildungsgang (vgl. MSW NRW, 2011c, S. 36; eigene Berechnung).

Die schulformspezifische Herkunft dieser beiden Teilgruppen am Gymnasium unterscheidet sich erheblich voneinander: Während im G8-Bildungsgang so gut wie nur Schülerinnen und Schüler lernen, die zuvor ein Gymnasium besucht haben (99,4 Prozent), macht diese Gruppe im G9-Bildungsgang nur 85,9 Prozent aus. Während im G9-Bildungsgang 8.261 ehemalige Realschülerinnen und -schüler lernen, sind dies im G8-Bildungsgang lediglich 277. Bei den Hauptschulabsolventinnen und -absolventen finden sich im G9-Bildungsgang des Gymnasiums 494, im G8-Bildungsgang 11.

In der Oberstufe der Gesamtschule, die weiterhin nach 13 Jahren das Abitur vergibt, finden sich deutlich mehr Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I nicht bereits an dieser Schulform gelernt haben: Im Schuljahr 2010/2011 lernten dort neben den 68,8 Prozent grundständigen Gesamtschülerinnen und -schülern 20 Prozent Realschülerinnen und -schüler, 5 Prozent Hauptschülerinnen und -schüler, 3,6 Prozent Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie 2 Prozent Schülerinnen und Schüler des Berufskollegs (vgl. MSW NRW, 2011c).

Verlässt man nach dieser grundsätzlichen Betrachtung der Zusammensetzung der Schülerschaft in den beiden allgemein bildenden Oberstufen die Ebene des Landes NRW und wendet sich der Perspektive der Metropole Ruhr zu, so fällt bei der ersten Datenanalyse auf, dass sich die schulformspezifische Zusammensetzung in beiden Oberstufen in der Metropolregion Ruhr nicht systematisch und grundsätzlich von der im Rest NRWs unterscheidet, wenn man die schulformspezifische Herkunft über die Jahre 2005 bis 2009 mittelt.⁸

Die Oberstufe des Gymnasiums setzt sich in der Metropole Ruhr im Durchschnitt dieser Jahre zu 87,2 Prozent aus grundständigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, zu 11,7 Prozent aus Realschülerinnen und -schülern, zu 0,6 Prozent aus Hauptschülerinnen und -schülern und zu 0,5 Prozent aus Gesamtschülerinnen und -schülern zusammen.

Eine Analyse auf kommunaler Ebene zeigt hier zwischen den Kreisen und Städten des Ruhrgebiets durchaus Unterschiede: In einigen Städten, nämlich in Bottrop, Duisburg, Mülheim an

8 Die folgend referierten Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2009, die regionalen Daten sind aktueller nicht verfügbar.

der Ruhr und Oberhausen, lernen in den Oberstufen der Gymnasien zu mindestens 90 Prozent grundständige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, während diese Quote in den Städten Hagen und Hamm mit zwischen 80 Prozent und 84,9 Prozent deutlich darunterliegt. In den beiden zuletzt genannten Städten lernen in den Oberstufen von Gymnasien in einem relevanten Umfang auch Schülerinnen und Schüler, die zuvor nicht auf einem Gymnasium waren. Bei den Daten ist im Vergleich zur Landesebene allerdings zu berücksichtigen, dass sich hier (da die Quoten über 5 Jahre gemittelt werden) der oben für das Land beschriebene G8-Effekt nur marginal zeigt. Die Daten des G8-Gymnasiums für NRW insgesamt lassen vermuten, dass sich diese Unterschiede auf sehr niedrigem Niveau angleichen werden, soweit die Kommunen und Kreise der Metropole Ruhr nicht über Gymnasien verfügen, die an dem G9-Modellversuch beteiligt sind.

Die schulische Herkunft der Elftklässlerinnen und Elftklässler der Gesamtschule fällt deutlich heterogener aus: Im Durchschnitt der Jahre 2005 bis 2009 lernten in der Metropole Ruhr 69,6 Prozent grundständige Gesamtschülerinnen und -schüler sowie 20,3 Prozent Realschülerinnen und -schüler, 6,8 Prozent Hauptschülerinnen und -schüler sowie 3,2 Prozent Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Auch hier zeigen sich kommunale Unterschiede: Der kleinste Anteil an ‚Aufsteigern‘⁹ findet sich in den Gesamtschulen in Bottrop, Duisburg, Essen, Hagen, Hamm, Kreis Recklinghausen sowie im Kreis Unna (maximal knapp 30 Prozent), während sich der Anteil in Bochum, Dortmund sowie dem Ennepe-Ruhr-Kreis auf bis zu 37,2 Prozent summiert. Dieses Bild müsste man eigentlich mit Blick auf die Einzelschulebene noch einmal insofern differenzieren, als sich hinter den kommunalen Durchschnittswerten häufig einzelschulisch sehr unterschiedliche Anteile von Seiteneinsteigern verbergen, die auf eine ‚Funktionsteilung‘ zwischen den Oberstufen mit Blick auf die Rekrutierung von Aufsteigern hinweisen (vgl. zur Begrifflichkeit Sikorski, 2007). Diese Perspektive wird im Rahmen dieses Bildungsberichts nicht weiter verfolgt, da dies aufwändige Forschungszugänge voraussetzen würde.

Eine Analyse der schulformspezifischen Herkunft offenbart mit Blick auf die Aufsteiger aus Hauptschulen hohe Anteile in den Oberstufen von Gesamtschulen in Hagen, Hamm und Herne von zwischen 11,7 Prozent und 17,4 Prozent. Die übrigen Kommunen und Kreise liegen eher auf niedrigem RVR-Durchschnittsniveau.

Die Gesamtschuloberstufen haben damit – neben den Angeboten im Berufskolleg – das Potenzial, einen Weg zum Abitur für diejenigen Schülerinnen und Schülern zu öffnen, die in der Sekundarstufe I an einer nicht zum Abitur führenden Schulform gelernt haben. Es ist zu erwarten, dass sich der Trend fortsetzt, wonach die Bildungsaufsteiger aus Haupt- und Realschulen ihren Bildungsweg zum Abitur eher an einer Gesamtschule als an einem G8-Gymnasium fortsetzen, da sie die Wahl haben: In der Gesamtschule lernen sie mit Gleichaltrigen, im Gymnasium mit durchschnittlich um ein Jahr jüngeren Klassenkameraden. Dieser Effekt zeichnet sich in NRW und in der Metropole Ruhr gleichermaßen ab.

Geht man der Frage nach, inwiefern die nicht zum Abitur führenden Schulformen den Weg zum Abitur bereiten, ist die Analyse der Schüleranteile nützlich, welche in eine allgemein bildende Oberstufe wechseln (vgl. Abbildung M2/10 und M2/11 sowie Tabelle AWeb M2/14 im Anhang):

Nimmt man unter dieser Perspektive die Übergangsquoten von Hauptschülerinnen und Hauptschülern sowie von Realschülerinnen und Realschülern in den Blick, dann zeigt sich für die Metropole Ruhr im Vergleich zum restlichen NRW, dass 4,8 Prozent der Hauptschülerinnen und Hauptschüler den Weg in die Oberstufe einer der beiden allgemein bildenden Schulformen schaffen, das ist deutlich mehr als im Rest von NRW mit 3,0 Prozent. Dieser Effekt ist auf den großen Ausbau an Gesamtschulen zurückzuführen, wie der Blick in die schulformspezifischen Anteile zeigt: 3,8 Prozent der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen wechseln in der Metropole Ruhr in die Oberstufen von Integrierten Gesamtschulen, aber nur 1,7 Prozent im übrigen NRW. Bei den Realschülerinnen und -schülern werden erheblich höhere Übergangsquoten erzielt: In NRW zusammen 21,8 Prozent im Vergleich zu 19 Prozent im übrigen NRW. Wäh-

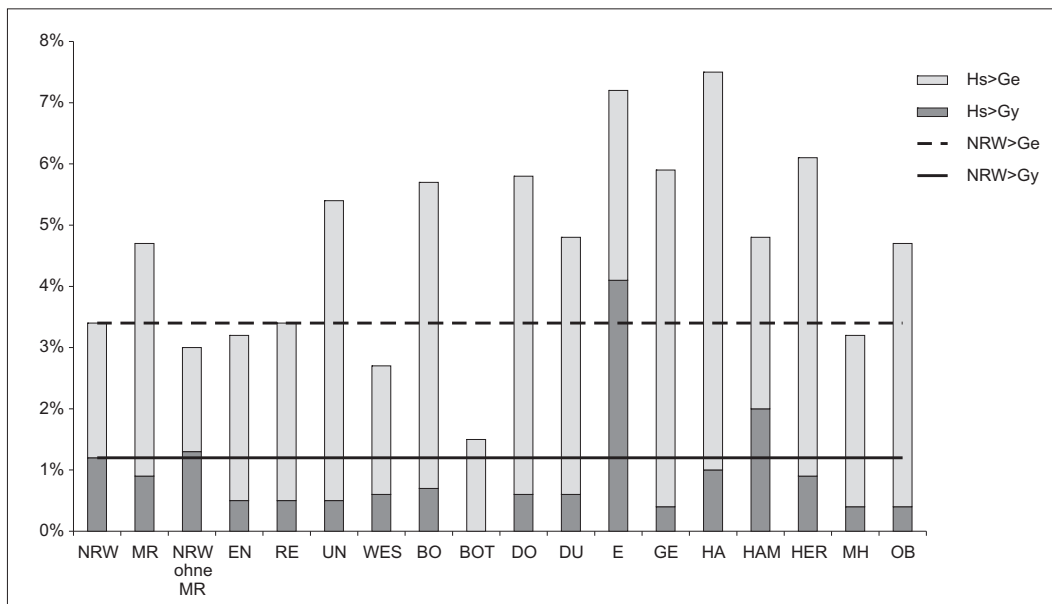
⁹ Als Oberbegriff für die Gruppe, die die Sekundarstufe I nicht (in diesem Fall) an einer Gesamtschule abgeschlossen haben.

rend die Übergangsquote der Realschülerinnen und -schüler in das Gymnasium im Ruhrgebiet niedriger ausfällt als im übrigen NRW (13,6 Prozent zu 15 Prozent), ist sie in die Integrierten Gesamtschulen wiederum deutlich höher (8,2 Prozent gegenüber 4 Prozent im übrigen NRW).

Aufgrund der Jährlichkeit der schulstatistischen Daten kann nicht ermittelt werden, ob all diese Schülerinnen und Schüler erfolgreich zum Abitur gelangen. Die Hinweise, die es aus bisherigen Studien gibt, deuten allerdings darauf hin, dass die Seitensteiger aus Hauptschulen eine überdurchschnittliche Scheiterwahrscheinlichkeit haben, was für die Realschülerinnen und -schüler seltener gelten dürfte.

Die Situation in den Städten und Kreisen des RVR unterscheidet sich bezüglich der Übergangsquoten von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in die Oberstufe (vgl. Abbildung M2.10): In die Gymnasien wechseln überproportional häufig Hauptschülerinnen und -schüler in Essen und Hamm, große Übergangsquoten in die Oberstufen von Gesamtschulen finden sich vor allem in Bochum, Dortmund, Duisburg, Gelsenkirchen, Hagen, Herne, Oberhausen und im Kreis Unna.

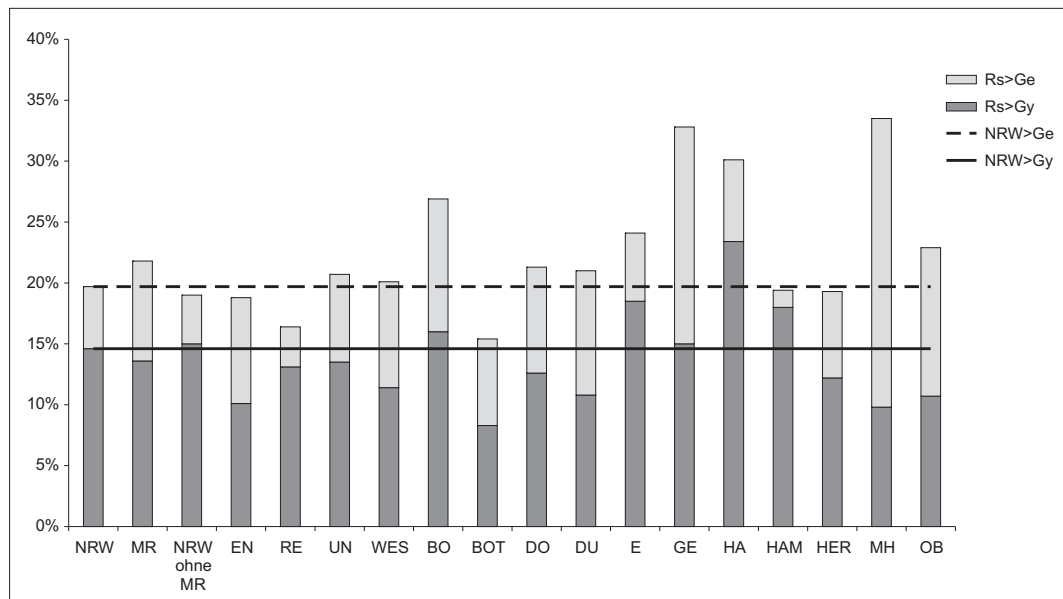
Abbildung M2/10: Übergangsquoten von Hauptschülerinnen und -schülern in die gymnasiale Oberstufe von Gymnasien und Gesamtschulen (in %, Mittelwerte der Jahre 2005–2009)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Darstellung

Die Übergangsquote der Realschulabsolventinnen und -absolventen fallen im Vergleich zu den Hauptschulabsolventinnen und -absolventen insgesamt deutlich höher aus, zugleich werden auch diesbezüglich erhebliche regionale Unterschiede sichtbar (vgl. Abbildung M2/11): Einige Städte weisen bei den Realschülerinnen und -schülern hohe Übergangsquoten von bis zu 23 Prozent in Gymnasien auf, nämlich Bochum, Essen, Gelsenkirchen, Hagen und Hamm. Bezüglich des Übergangs in die Oberstufe von Gesamtschulen zeigen sich in Bochum, Duisburg, Gelsenkirchen, Mülheim an der Ruhr und Oberhausen günstige Übergangsquoten. Unterdurchschnittliche Übergangsquoten für Realschülerinnen und Realschüler in das Gymnasium finden sich in Bottrop, Duisburg, Ennepe-Ruhr Kreis sowie im Kreis Wesel; Gleiches gilt für den Übergang in die Gesamtschuloberstufen in Essen, Hamm sowie im Kreis Recklinghausen.

Abbildung M2/11: Übergangsquoten von Realschülerinnen und -schülern in die gymnasiale Oberstufe von Gymnasien und Gesamtschulen (in %, Mittelwerte der Jahre 2005–2009)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Darstellung

Exkurs: Modellrechnung der Erreichbarkeitswahrscheinlichkeit einer gymnasialen Oberstufe

Was lässt sich aus den vorliegenden Daten zum Schulwahlverhalten prognostisch für die Wahrscheinlichkeit eines Wechsels in eine gymnasiale Oberstufe ableiten?

Erste Einschätzungen ergeben sich aus einer Modellrechnung, die folgenden Überlegungen folgt: Zunächst wird davon ausgegangen, dass die schulformspezifisch unterschiedlichen Überganganteile in die gymnasiale Oberstufe am Ende der Sekundarstufe I unverändert bestehen bleiben, nach der zuletzt erfassten Praxis (Schuljahr 2009/10) 95,8 Prozent der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, 40,1 Prozent der Gesamtschülerinnen und -schüler, 34,5 Prozent der Realschülerinnen und -schüler und 5,6 Prozent der Hauptschülerinnen und -schüler. Diese Erreichbarkeitswahrscheinlichkeit der gymnasialen Oberstufe liegt zusammengenommen in Nordrhein-Westfalen bei 50,8 Prozent, in der Metropole Ruhr mit 51,3 Prozent knapp darüber. Im übrigen Land NRW sind es 50,7 Prozent. Bei konstanten Überganganteilen der vier Bildungsgänge in die Oberstufe bedeutet das für jeden zweiten Absolventen der Sekundarstufe I die Chance des Abiturerwerbs.

Diese Wahrscheinlichkeit variiert jedoch zwischen den Verwaltungsbezirken nicht unbedeutend, wie Tabelle AWeb M2/15 im Anhang belegt. Herne (45,2 Prozent), Hamm (45,5 Prozent) und der Kreis Recklinghausen (46,2 Prozent) bilden das Ende dieser Chancenskala. Angeführt wird sie von Mülheim an der Ruhr mit 61,8 Prozent. Deutlich über dem Durchschnitt der Verwaltungsgebiete in der Metropolregion liegen auch Bochum, Essen und der Ennepe-Ruhr-Kreis.

Die teilweise erheblichen Differenzen zwischen den Verwaltungsbezirken der Metropole Ruhr gehen wohl einerseits auf unterschiedliche Bildungsorientierungen und Schulwahlentscheidungen zurück. Andererseits haben sich beim Übergang aus Haupt- und Realschulen teilweise höchst unterschiedliche Kooperationen zwischen abgebenden und aufnehmenden Schulen entwickelt, wie die Beispiele Bochum und Bottrop belegen: So wechselten am Ende des Schuljahres 2009/2010 aus Bochum 6,4 Prozent der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen und 32,4 Prozent der Realschulabsolventinnen und -absolventen in eine gymnasiale Oberstufe, in Bottrop lagen die Vergleichswerte bei 0,6 Prozent und 13,0 Prozent. Bildungschancen in der

Metropole Ruhr variieren offenbar nicht nur mit Schulangeboten und Schulwahlverhalten, sondern auch mit der jeweiligen „Kultur des Oberstufenübergangs“.

3.5 Übergänge von der Schule in die Ausbildung/in den Beruf

Der Gestaltung von Übergängen ist in der erfolgten Befragung der Kommunen und Kreise zu Strategien kommunaler Schulentwicklung übereinstimmend als besonders bedeutsam herausgestellt worden. Insofern verwundert es nicht, dass in vielen Kommunen und Kreisen Angebote zur Gestaltung des Übergangs insbesondere von der Schule in die Ausbildung entwickelt worden sind. In der Sekundarstufe I zeigt sich die gewachsene Bedeutung des Übergangs von der Schule in die Ausbildung beispielsweise an der Vergabe eines Gütesiegels zur Berufswahlvorbereitung, welches bislang 93 Schulen erhalten haben. Bereits mehrfach ausgezeichnet wurde in diesem Kontext die Hauptschule Gevelsberg, die durch ihre Ausbildungsgarantie mittlerweile auch überregional Bekanntheit erlangt hat. Ihr Konzept wird im Folgenden präsentiert. Zudem soll der Dortmunder Qualitätsrahmen zur Berufsvorbereitung dargestellt werden.

Gevelsberger Ausbildungspakt

Seit 2009 wird das Konzept zur Berufswahlorientierung an der Hauptschule Gevelsberg (Ennepe-Ruhr-Kreis) ergänzt durch die Zusicherung eines Ausbildungsplatzes für alle Abschluss-schülerinnen und -schüler. Ziel dieser Ausbildungsgarantie ist es, Hauptschülerinnen und Hauptschülern auf dem Ausbildungsmarkt bessere Perspektiven zu eröffnen.¹⁰ Die Garantie ist allerdings an eine Reihe von Voraussetzungen geknüpft, u.a. mindestens befriedigende Leistungen in Deutsch und Mathematik, keine unentschuldigten Fehlstunden, die Teilnahme an Praktika sowie an zusätzlichen außerunterrichtlichen Fördermaßnahmen, eine Dokumentation der Berufswahlvorbereitung und schulisches Engagement außerhalb des Unterrichts. Hier sind von Seiten der Schülerinnen und Schüler mindestens 180 Stunden gemeinnützige Arbeit zu leisten, etwa in Sportvereinen, sozialen Einrichtungen oder auch in der Schule. Werden diese Voraussetzungen erfüllt, so werden von Seiten der Schule und der Stadt Gevelsberg vertraglich Ausbildungsplätze garantiert. Seit der Einführung konnte auf diese Weise vier Mal mehr Jugendlichen als zuvor ein Ausbildungsplatz vermittelt werden.

Ermöglicht wird dies durch ein kommunales Netzwerk, an dem außer der Schule und der Stadt Gevelsberg u.a. die Industrie- und Handelskammer zu Hagen, die JobAgentur des Ennepe-Ruhr-Kreises sowie die Kreishandwerkerschaft beteiligt sind. Außerdem haben sich insgesamt 35 Unternehmen und Betriebe bereit erklärt, Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Bisher ist es daher in jedem Jahr gelungen, allen Schülerinnen und Schülern, die den Vertrag erfüllt haben und eine Ausbildung beginnen wollten, einen Ausbildungsplatz anzubieten. Bedingung hierfür ist neben der engen Kooperation zwischen der Schule und der Kommune sowie weiterer Partner allerdings nicht zuletzt eine individuelle Beratung der Jugendlichen in der Schule und ein auf deren Bedürfnisse abgestimmtes Förderkonzept sowie ein umfangreiches Berufswahlorientierungsprogramm der Schule.

Dass der Gevelsberger Ausbildungspakt über den Ennepe-Ruhr-Kreis hinaus ‚Schule macht‘, zeigt sich dabei nicht nur in einer Reihe von Auszeichnungen, sondern auch in einem hohen, überregionalen Interesse an diesem Konzept. Mindestens 20 ‚Nachahmer‘ lassen sich dabei bundesweit bislang benennen. Extern evaluiert worden ist das Konzept bislang nicht, allerdings werden sowohl die Angebote zur Berufsorientierung als auch die Gestaltung der Ausbildungs-garantie vor Ort kontinuierlich weiterentwickelt und angepasst.

¹⁰ Ein ähnliches Konzept ist auch in Iserlohn entwickelt worden.

Dortmunder Qualitätsrahmen zur Berufsorientierung

Eine kommunale Strategie zur Weiterentwicklung schulischer Angebote zur Berufswahlorientierung stellt der Dortmunder Qualitätsrahmen zur Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe I dar. Er wird seit 2007 an ausgewählten Schulen und seit 2009 an allen allgemeinbildenden Dortmunder Schulen genutzt, um bezogen auf den schulischen Auftrag einer beruflichen Orientierung verbindliche und nachhaltige Strukturen zu schaffen. Im Fokus stehen dabei sechs zentrale Bereiche, zu denen jeweils vier bis neun zu erreichende Standards formuliert werden:

- Fokus: Wirtschaft – Arbeit – Berufswelt
- Berufswahlorientierung
- Praktikum und Lernortwechsel
- Übergang Schule – Arbeitswelt
- Schulmanagement
- Qualitätsmanagement

Die Standards werden hierbei auf der Ebene des Lehrerhandelns und des institutionellen schulischen Handelns angesetzt, nicht auf der Ebene der Wirkungen im Sinne einer Outcome-Festlegung.

Zu allen hier benannten Qualitätsdimensionen finden sich anknüpfend an die zu erreichenden Standards konkrete Kriterien, Anhaltspunkte bzw. Beispiele zur Umsetzung und Instrumente bzw. Methoden im Orientierungsrahmen, mithilfe derer die einzelschulische Umsetzung überprüft werden kann.

Anknüpfend an diesen Orientierungsrahmen haben Schulen die Möglichkeit, den Bereich der Berufswahlorientierung systematisch, schrittweise und angepasst an die jeweiligen einzelschulischen Bedingungen in den Blick zu nehmen. Dabei entscheidet jede Schule selbst über die Themen und Handlungsfelder, die aufgegriffen werden sollen und legt hierbei auch Maßnahmen zur Umsetzung sowie zur Überprüfung selbst fest. Auf Wunsch ist hier auch eine externe Evaluation und daran anknüpfende Zertifizierung möglich.

Insgesamt ermöglicht der Orientierungsrahmen somit – bundesweit einzigartig – eine gezielte und qualitätsorientierte Weiterentwicklung und Verbesserung einzelschulischer Strukturen im Bereich der Berufsorientierung. Besonders hervorzuheben ist dabei neben den Hinweisen für eine konkrete Umsetzung auch die Verknüpfung mit dem Qualitätstableau der Qualitätsanalyse (dem Schulinspektionswesen in NRW). Eingebettet ist der Orientierungsrahmen zudem in ein breites Konzept der Vorbereitung, Gestaltung und Unterstützung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt. Hierzu wurden im Rahmen des bereits seit mehreren Jahren laufenden kommunalen Programms „Zeitgewinn“, mit dem der Übergang von der Schule in den Beruf erleichtert werden soll, Unterstützungsstrukturen aufgebaut. In allen Schulformen haben sich die Studien- und Berufswahlkoordinatoren zu schulformbezogenen Arbeitskreisen zusammengeschlossen und treffen sich, unterstützt durch das Regionale Bildungsbüro mehrmals im Jahr zur Weiterentwicklung von Standards und zur Erstellung von Materialien. Der in Dortmund flächendeckend an allen allgemeinbildenden sowie beruflichen und weiterbildenden Schulen eingeführte Dortmunder Berufswahlpass wird dabei zur Dokumentation der Berufsorientierungsaktivitäten genutzt. Jede Dortmunder Schule hat ein schuleigenes Konzept zur Umsetzung der Aktivitäten entwickelt und im Berufswahlpass veröffentlicht.

4. Wirkungen

Ergebnisse und Wirkungen schulischer Bildung werden im Bericht durch eine Darstellung von Bildungserträgen respektive dem Erreichen von Schulabschlüssen einerseits sowie einer Darstellung unterschiedlicher Facetten schulischen Versagens präsentiert. Details zu den einzelnen Befunden finden sich im Tabellenanhang.

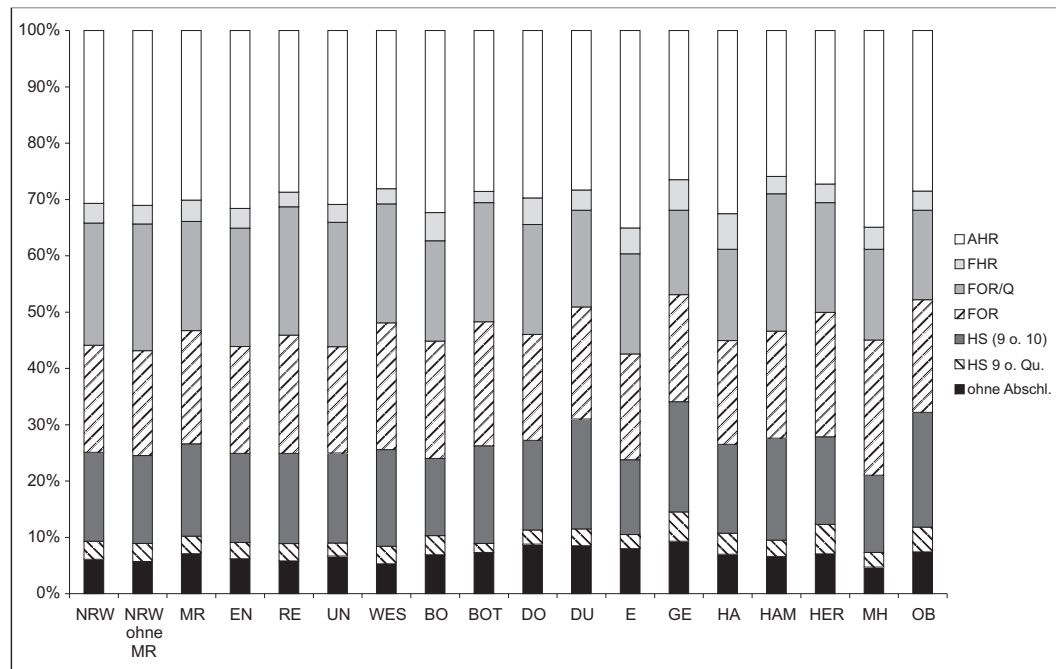
4.1 Bildungserträge

Die in den Verwaltungsbezirken erreichten Schulabschlüsse basieren auf dem Stand des Schuljahres 2008/2009 (Landesdatenbank, ergänzt um eigene Berechnungen).

Bei den Schulabschlüssen gibt es leichte Unterschiede zwischen der Metropole Ruhr und dem übrigen Land. Alles in allem liegen die Verwaltungsbezirke in der Metropolregion bei fehlenden oder nicht qualifizierenden Schulabschlüssen (Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss, Schülerinnen und Schüler mit Abschluss des 9. Hauptschuljahres ohne Qualifikation) unter den Vergleichswerten der anderen Verwaltungsbezirke (in Klammern). 7,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler verließen in der Metropole Ruhr 2008/2009 die Schule ohne Schulabschluss (5,7 Prozent). Hauptschulabschlüsse erreichten 16,4 Prozent (15,6 Prozent). Demgegenüber sind die Anteile der Absolventinnen und Absolventen mit Fachoberschulreife mit 20,1 Prozent höher als im übrigen Land (18,6 Prozent), bei der qualifizierten Fachoberschulreife mit 19,4 Prozent deutlich niedriger (22,5 Prozent). Bei der Allgemeinen Hochschulreife (hier sind die Erfolgsquoten gegenüber dem Vorjahr landesweit leicht gestiegen) erreicht die Metropole Ruhr 30,1 Prozent und verringert minimal den Abstand zu den anderen Verwaltungsbezirken im Land (hier: 31,0 Prozent).

Wiederum geben die referierten Mittelwerte die Wirklichkeit auf der Ebene der Verwaltungsbezirke innerhalb des Ruhrgebiets nur unvollkommen wieder. Tatsächlich weisen hier die Schulabschlussquoten eine große Streuung auf. Nehmen wir die Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Schulabschluss und die ohne Abschlussqualifikation summarisch, so variieren die Werte zwischen 7,3 Prozent (Mülheim an der Ruhr) und 14,6 Prozent (Gelsenkirchen). Eine qualifizierte Fachoberschulreife erreichen 15,0 Prozent der Schulabsolventinnen und -absolventen in Gelsenkirchen, aber 24,4 Prozent in Hamm. Bei den Abiturientenanteilen hat Essen nunmehr vor Mülheim an der Ruhr mit 35,1 Prozent den Spitzenplatz inne. Schlusslicht ist Hamm mit 25,9 Prozent (vgl. Abbildung M2/12 oder Tabelle AWeb M2/17 im Anhang).

Abbildung M2/12: Schulabschlüsse insgesamt 2008/2009 (in %)

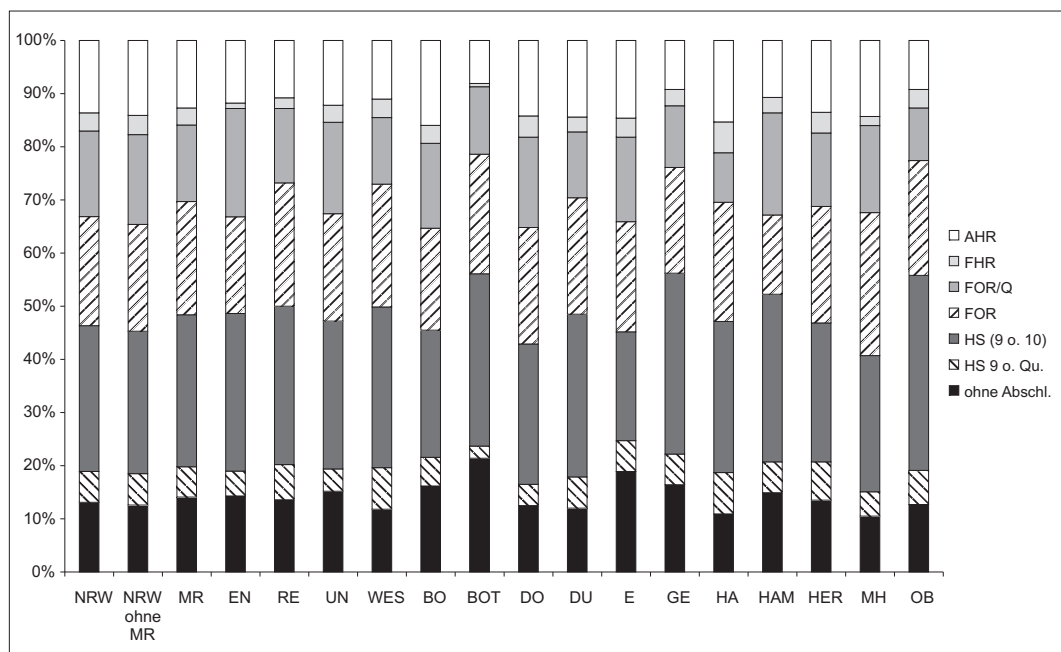


Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Erwartungsgemäß fallen die Bildungserträge in Form von Abschlussqualifikationen bei ausländischen Kindern erheblich ungünstiger aus. Die Quote der Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss liegt mit 14,1 Prozent doppelt so hoch wie die Gesamtquote aller Schülerinnen und Schüler. Besonders gravierend sind die Differenzen bei den Abiturientenquoten, die bei ausländischen Schülerinnen und Schülern in der Region nur 12,7 Prozent beträgt (übrige Verwaltungsbezirke: 14,1 Prozent) (Tabelle AWeb M2/19 im Anhang).

Einige Kreise und kreisfreien Städte heben sich allerdings von den Durchschnittswerten der Metropole Ruhr deutlich ab. Die mit Abstand höchste Quote von Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Abschluss findet sich mit 21,4 Prozent in Bottrop, die niedrigste in Mülheim an der Ruhr mit 10,5 Prozent. Die Fachhochschulreife mit Qualifikationsvermerk erreichen 9,3 Prozent der ausländischen Schulabsolventinnen und -absolventen in Gelsenkirchen, aber 20,4 Prozent der gleichen Schülerpopulation im Ennepe-Ruhr-Kreis. Die höchste Abiturientenquote findet sich bei ausländischen Schülerinnen und Schülern mit 16,0 Prozent in Bochum, die niedrigste mit jeweils 9,2 Prozent in Oberhausen und Gelsenkirchen (vgl. Abbildung M2/13).

Abbildung M2/13: Schulabschlüsse ausländischer Schülerinnen und Schüler insgesamt 2008/2009 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Die unterschiedliche Sozialstruktur vermag Differenzen zwischen den Bildungserträgen der Verwaltungsbezirke zu erklären. Ein korrelativer Zusammenhang zwischen Ausländeranteilen an den Absolventinnen und Absolventen insgesamt und den erworbenen Schulabschlüssen besteht ($r=-0.36$), allerdings kein durchgängiger. So liegt in Hamm, der Stadt mit der niedrigsten Abiturientenquote, der Ausländeranteil an allen Schulabsolventinnen und -absolventen bei 12,9 Prozent. In Essen mit der höchsten Abiturientenquote in der Metropolregion Ruhr ist dieser Anteil mit 13,6 Prozent nur minimal höher.

Aussagen über den Schulerfolg von so genannten Seiteneinsteigern in die gymnasiale Oberstufe sind nicht möglich. Die amtliche Schulstatistik enthält keine Angaben über den Schulerfolg (Fachhochschulreife, Abitur) nach Schulbesuch in der Sekundarstufe I. Dies wäre wohl nur durch eine Schüler-Individualstatistik möglich, die datenschutzrechtlich nicht unproblematisch ist. Das Fehlen entsprechender Statistiken ist insofern unbefriedigend, als ein Abgleich zwischen Gleichartigkeit schulischer Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe I und Gleichwer-

tigkeit bei ihrer Nutzung nicht möglich ist. Als Ersatz für amtliche Schülerdaten sollten hierzu Forschungsbefunde generiert werden. Angesichts des bekannt unterschiedlichen Nutzungsverhaltens der zuerkannten Fachoberschulreife mit Qualifikationsvermerk – rund 63 Prozent der *berechtigten* Realschulabsolventen wechseln in eine gymnasiale Oberstufe (Gymnasium, Gesamtschule oder Berufskolleg), aber nur 31 Prozent der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen mit FOR/Q – besteht hinreichend Grund zu der Vermutung, dass der Besuch einer Sekundarstufe I mit gymnasialen Standards die Chance zum Abiturerwerb deutlich erhöht.¹¹

4.2 Klassenwiederholungen

Schulisches Versagen kann unterschiedliche Facetten aufweisen. Zweifellos gehören Schulabgänge ohne Abschluss dazu (Kap. 4.1), aber auch Abstufungen in weniger anspruchsvolle Bildungsgänge, von denen bereits in Kapitel 3.4 die Rede war. Die bekannteste Form schulischen Versagens aber ist nach wie vor die Klassenwiederholung, deren Nutzen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn inzwischen stark bezweifelt wird. Im Schuljahr 2009/10 stellt sich die Situation wie folgt dar:

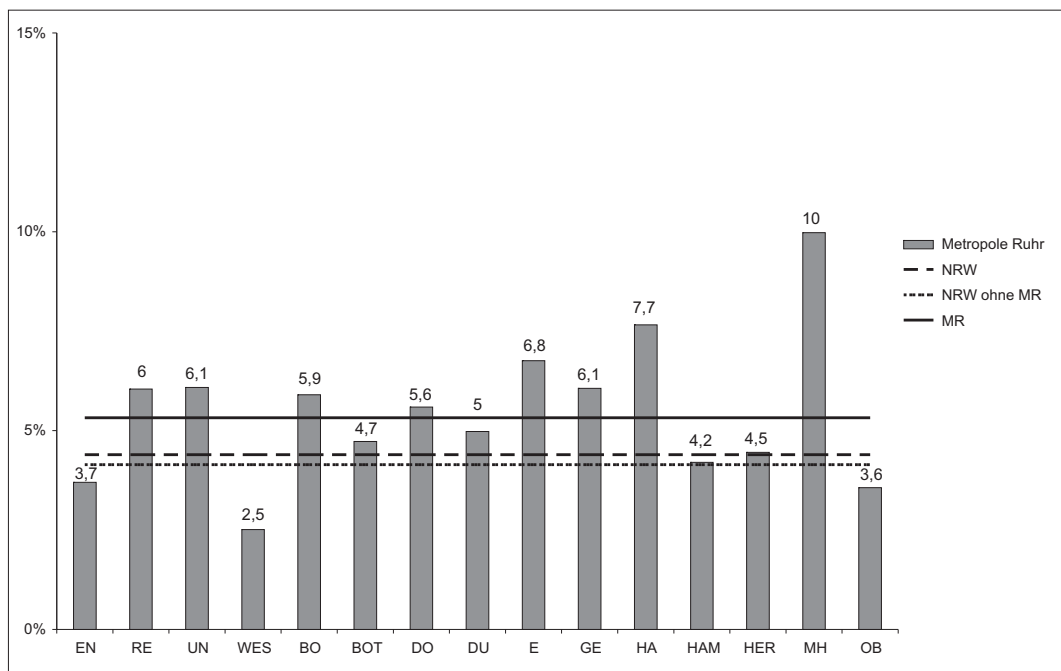
In Grundschulen ist das Risiko einer Klassenwiederholung am geringsten. In der Metropole Ruhr liegt hier die Quote bei 0,5 Prozent, im übrigen Land bei 0,4 Prozent. Erneut gibt es beachtliche Unterschiede zwischen der Verwaltungsbezirken: Gelsenkirchen weist mit 0,9 Prozent den höchsten Wiederholeranteil in der Region auf, Mülheim an der Ruhr mit 0,2 Prozent den geringsten (vgl. Tabelle AWeb M2/20 im Anhang).

Betrachten wir den Bildungsgang der Realschule, so nehmen diese beiden Verwaltungsbezirke die gleichen Positionen ein: In Gelsenkirchen die meisten Wiederholer (5,5 Prozent), in Mülheim an der Ruhr die wenigsten (3,0 Prozent). In der Metropole Ruhr wiederholten im Durchschnitt 3,9 Prozent der Realschülerinnen und -schüler eine Klasse, in den anderen Verwaltungsbezirken waren es 3,4 Prozent (vgl. Tabelle AWeb M2/22 im Anhang).

Umgekehrt ist in Mülheim an der Ruhr das Wiederholerrisiko im Bildungsgang der Hauptschule mit 10 Prozent ungewöhnlich hoch. Bei der sehr geringen Zahl von Hauptschülerinnen und -schülern ist hier jedoch auf die Möglichkeit eines Zufallseffektes zu verweisen. Die geringsten Wiederholerzahlen gibt es bei Hauptschulen im Kreis Wesel (2,5 Prozent). In der Metropole Ruhr lag der Durchschnittswert bei 5,3 Prozent, in den anderen Landesteilen bei 4,4 Prozent. Diese Differenz könnte ihren Grund darin haben, dass der vergleichsweise geringe Hauptschüleranteil in der Metropole Ruhr zu einer Problemkonzentration mit einem höheren Anteil leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler mit entsprechend höheren Risiken der Klassenwiederholung geführt hat. Zu Erinnerung: 2010/2011 lag die Übergangsquote zur Hauptschule in der Metropole Ruhr bei 8,9 Prozent, im übrigen NRW aber bei 13,5 Prozent (vgl. Abbildung M2/14 oder Tabelle AWeb M2/21 im Anhang).

11 Die Drop-out-Quoten bis zum Erreichen der FOR/Q sind extrem unterschiedlich: 2009/2010 erreichten von knapp 46 Tsd. Schulabsolventinnen und -absolventen der Hauptschule etwa 6.900 die FOR/Q. In den Realschulen entfielen auf rund 53. Tsd. Absolventinnen und Absolventen 28.000 mit FOR/Q. Darauf beziehen sich die Prozentwerte der Nutzung.

Abbildung M2/14: Wiederholer an Hauptschulen im Schuljahr 2009/2010



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Darstellung

Gymnasien, denen oftmals noch der Ruf einer Schule mit hohem Wiederholerrisiko voraussetzt, haben inzwischen mit den traditionell sehr niedrigen Wiederholerquoten der Gesamtschulen annähernd gleichgezogen. In der Metropole Ruhr wurden 2009/2010 nur 1,5 Prozent aller Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Sekundarstufe I nicht versetzt (übriges NRW: 1,2 Prozent). Die Streuung der Wiederholerquote reicht von 0,7 Prozent in Bottrop bis 2,2 Prozent in Gelsenkirchen (vgl. Tabelle AWeb M2/23 im Anhang).

In Gesamtschulen werden anteilig nur noch geringfügig weniger Nichtversetzungen als in Gymnasien verzeichnet. Im Ruhrgebiet lag die entsprechende Quote bei 1,4 Prozent, in den anderen Verwaltungsbezirken bei 1,0 Prozent. Bemerkenswert erscheint die Tatsache, dass in fünf der 15 Verwaltungsbezirke die Wiederholerquote in Gymnasien niedriger ist als die in Gesamtschulen. Die meisten Wiederholer in Gesamtschulen fanden sich in Herne (2,2 Prozent), die wenigsten in Mülheim an der Ruhr (0,4 Prozent) (vgl. Tabelle AWeb M2/24 im Anhang).

Damit kann festgehalten werden, dass das Risiko der Nichtversetzung in Schulen des gemeinsamen Lernens (Grundschulen und Gesamtschulen) sowie im Bildungsgang des Gymnasiums ausgesprochen gering ist, während die zunehmende Frequentierung der Hauptschule und der Realschule durch Schüler aus dem unteren Bereich des Leistungsspektrums deutlich höhere Wiederholerquoten nach sich zieht.

5. Handlungsbedarfe, -optionen und -empfehlungen

Die vorangegangene Analyse von kontext-, prozess- und wirkungsbezogenen Dimensionen schulischer Bildung in der Metropole Ruhr zeigt eine Reihe von Stärken und positiven Entwicklungstrends (z.B. beim Ausbaustand ganztägiger Bildungsangebote oder der Bereitstellung von Gesamtschulen; im nachfolgenden Kapitel wird zudem konkret auf positive Praxisbeispiele eingegangen). Zugleich zeigen sich aber auch deutlich die Herausforderungen, denen die Region insgesamt, die Kommunen, die Schulen und die einzelnen, mit Bildungsfragen befassten Akteure vor Ort aktuell und auch künftig gegenüberstehen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der übergreifend ungünstigen demografischen Entwicklungstendenzen in Verbindung

mit der Akzeptanz- und Angebotsverschiebung im Bereich der weiterführenden Schulen auf der Ebene der Verwaltungsbezirke zu sehen.

Bessere Passung von Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten anstreben

Eine Handlungsoption für kommunale Bildungsentscheidungen betrifft vor diesem Hintergrund die Orientierung am Bedarf. Für Nordrhein-Westfalen insgesamt, speziell aber für die kreisfreien Städte in der Metropole Ruhr, entspricht das Angebot von Hauptschulen längst nicht mehr der Frequentierung dieses Bildungsgangs. Bei konsequenter Anwendung der Mindestgrößenregelung für weiterführende Schulen (§ 83 SchulG) müsste nach vorsichtiger Schätzung jede zweite Hauptschule von Amts wegen auslaufend aufgelöst werden. Tatsächlich gibt es nur noch eine geringe Zahl von Eltern, die ihr Kind freiwillig in einer Hauptschule anmelden. Die Folgen dieser Praxis sind für Schülerinnen und Schüler bedenklich, für Schulträger ausgesprochen teuer. Es wäre daher dringend zu empfehlen, einerseits das vorhandene Hauptschulangebot dem Bedarf entsprechend zu reduzieren, vorhandene Schulgebäude vorzugsweise durch bedarfsgerechte Schulformen zu nutzen, im Einzelfall aber auch aufzugeben. Soweit durch Hauptschulschließungen Ressourcen erschlossen werden können, stehen für deren Nutzung im kommunalen Schulsystem zahlreiche Handlungsoptionen zur Verfügung, etwa im Rahmen der Frühförderung, zum standortspezifisch differenzierten Einsatz unterstützendem Personal (z.B. Einsatz in der Sozialarbeit, zur Lernbegleitung), vor allem in den Kreisen auch zum Erhalt kleiner Grundschulen.

Bezüglich der regional disparaten Praxis von Übergangsempfehlungen von der Grundschule in die Sekundarstufe ist es notwendig, dass auf kommunaler Ebene eine Verständigung (etwa über Fortbildung und runde Tische) über die Übergangsgestaltung und die Vermeidung sozialer Bildungsbenachteiligung erfolgt (z.B. lernentwicklungsbezogene Übergangsberatung, Ermutigung der Eltern bei Lernenden ohne familiäres Unterstützungspotenzial, Kooperation von Grundschulen und Sekundarstufe in der Förderdiagnostik).

Um Begabungspotenziale besser auszuschöpfen und Bildungswege für Lernende offen zu halten, sind Schulformen mit Optionen für alle Bildungsgänge und mit differenzierter Förderung in der kommunalen Angebotsstruktur sinnvoll. In diesem Zusammenhang kann auch den Wünschen der Eltern (z.B. Grundschulprofile, Bildungsangebote in der Sekundarstufe, Ganztagsangebote) stärker Rechnung getragen werden. Das Instrument der Elternbefragung, das in einer wachsenden Zahl von Städten zum Einsatz kommt, ist ein inzwischen bewährtes Mittel, um Elternwünsche objektiviert zu erfassen. Davon könnte künftig stärker Gebrauch gemacht werden, zumal es sich als wirkungsvoller Beitrag zur Versachlichung schulpolitischer Auseinandersetzungen erwiesen hat.

Übergreifende Schulentwicklungsplanung und regionale Bildungslandschaft gestalten

Auch in grundsätzlicher Perspektive kann im Sinne der Qualitätsentwicklung der örtlichen Bildungslandschaft gefragt werden: Was benötigt unsere Stadt, um ein hochwertiges Schulangebot als Standortfaktor zur Verfügung zu stellen? Hier zeichnet sich ein grundlegendes Entwicklungspotenzial bei der Schulentwicklungsplanung ab. Diese ist immer noch überwiegend auf den Schulträger bezogen. Dabei bleiben viele Potenziale ungenutzt, wenn aufgrund der skizzierten veränderten Nachfrageorientierung nicht genutzte Mehrfachangebote aufrechterhalten werden (vor allem bei Hauptschulen) oder Weiterentwicklungen der kommunalen Bildungslandschaft nicht möglich sind, weil für eigenständige Lösungen die erforderlichen Schülerzahlen oder Raumressourcen nicht nachgewiesen werden können. Das gilt beispielsweise für künftig noch bestehende Förderschulen oder für Schulen des gemeinsamen Lernens, also Gesamtschulen und Sekundarschulen. Es ist daher empfehlenswert, dass die Kommunen auch unter Beibehaltung der heutigen Schulträgerschaften bereits mit Beginn ihrer Planungsprozesse intensiv kooperieren, um übergreifende Angebotsformen ergebnisoffen zu prüfen. Diese Empfehlung gilt in Sonderheit für kreisangehörige Städte und Gemeinden. Hier könnten im Bedarfsfall Zweck-

verbände die Trägerschaft von Schulen übernehmen und dabei auch bipolare Schulstandorte bereitstellen, etwa in den Varianten der Teilung von Schulen. Das kann bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihres Bildungsweges einmalig das Schulgebäude wechseln (horizontale Teilung) oder zwei Standorte eine schulrechtliche Einheit bilden (vertikale Teilung). Von der bestehenden Möglichkeit der Übernahme von Trägerschaften für allgemein bildende Schulen durch die Kreise könnte in größerem Umfang Gebrauch gemacht werden.

Den Weg für ein inklusives Schulsystem bereiten

Eine weitere Herausforderung betrifft eine spezifische Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In einem Schulsystem, in dem Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam in denselben Schulen lernen, muss eine erfolgreiche Inklusionspolitik kurzfristig zwei Ziele verfolgen: Sie muss dafür Sorge tragen, dass Kinder, die in der Grundschule schon inklusiv unterrichtet werden, auch in den Sekundarschulen am inklusiven Unterricht teilhaben können, so dass der Abbruch gemeinsamer Unterrichtung vermieden wird und inklusive Bildungsbiografien bis zum Schulabschluss möglich sind. Dabei muss insbesondere darauf geachtet werden, dass nicht – bei immer stärker schrumpfenden Bildungsbeteiligungsquoten der Hauptschulen – diesen Schulen die Hauptarbeit der Inklusion aufgebürdet wird. Zudem hat sie sicher zu stellen, dass (möglichst) vielen Kindern vom ersten Schultag an inklusiver Unterricht geboten wird; bei bestimmten körperlichen bzw. schweren mehrfachen Behinderungen können hingegen regional übergreifend genutzte Schwerpunktschulen u.U. bessere Fördermöglichkeiten bieten. Hier ergäbe sich eine Handlungsoption im Sinne einer gemeinsamen kommunalen Entwicklungsplanung, wenn sich benachbarte kommunale Schulträger auf gemeinsame Entwicklungskonzepte verständigen würden, etwa zum geordneten Auslaufen von Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache (LES), wie es im Gutachten von Klemm und Preuss-Lausitz (2011) empfohlen wurde. Förderschulen, die bis auf weiteres weitergeführt werden (z.B. mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung), könnten bei dieser Option, soweit sie sich in kommunaler Trägerschaft befinden, künftig interkommunal angeboten werden. Bei all dem bleibt zu beachten, dass die Stärkung bzw. Umstellung auf inklusiven Unterricht entsprechender Ressourcen bedarf; im Alleingang werden die Kosten kaum zu tragen sein. Dies betrifft z.B. zusätzliche Personalstunden, Investitionen in qualifizierte Konzepte und Angebote der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals, aber auch in die räumliche und materielle Ausstattung der Schulen. Hier sind zudem noch Standards zu definieren, die für die Gestaltung optimaler Lehr-/Lernumgebungen notwendig sind, was nicht zuletzt auch für die Kindertageseinrichtungen und die Kooperation und wechselseitige Abstimmung zwischen den Bildungsstufen gilt (vgl. auch Modul 1).

Ganztagsschulentwicklung gezielt voranbringen

Im Zuge der Diskussion um Chancengleichheit und der Gleichstellungspolitik sind ganztags-schulische Angebote ausgebaut worden. Neben dem Ausbau sollten hier Qualitätsmerkmale in den Vordergrund gestellt werden: Sichtbar wird, dass in zahlreichen Regionen die Ganztagsversorgung im Primarbereich überwiegend als Angebotsmodell, in einem Teil der Regionen sogar vielfach nur als Betreuungsangebot entwickelt wurde. Zudem werden in einigen Regionen im Primarschulsektor Standorte mit kritisch niedrigen Schülerteilnahmequoten sichtbar, die ein qualifiziertes und differenziertes Bildungsangebot am Schulstandort und eine hinreichende lernmäßige und soziale Durchmischung der Schülerschaft kaum gewährleisten können. Hinsichtlich dieser Problemlage wären Maßnahmen wegweisend, die Ganztagsplätze in diesen Schulen ausbauen und höhere Schüleranteile bzw. leistungsmäßig heterogenere Schülergruppen für den Ganztag gewinnen. Auch sollte in Betracht gezogen werden, Schuleinzugsbereiche zugunsten einer stärkeren sozialen Durchmischung zu verändern, um Schülergruppen mit hoher Problemmkonzentration im Ganztagsbetrieb zu vermeiden.

Qualitätsentwicklung auf kommunaler Ebene durch die Analyse schulstatistischer Daten unterstützen

Eine weitere Handlungsempfehlung betrifft die regelmäßige Überprüfung der kommunalen Schulstatistik, vor allem der Durchgangsquoten weiterführender Schulen. Mit diesem vergleichsweise einfachen Verfahren lässt sich feststellen, welche Schulen auffällig häufig Schülerinnen und Schüler vorzeitig in andere Bildungsgänge „abschulen“. Ebenso liefern Durchgangsquoten eine gute Grundlage, um die Zugangsmöglichkeiten für Seiteneinsteiger in gymnasiale Oberstufen zu analysieren und im Dialog zwischen Schule und Schulträger zu erörtern. Bei Grundschulen bietet sich eine intensive Befassung mit den Übergangsquoten der Einzelschulen an. Hier, an der wohl bedeutsamsten Nahtstelle des Schulsystems, herrschen erfahrungsgemäß sehr unterschiedliche Beratungs- und Empfehlungsformen. Im Ergebnis führt das oft dazu, dass Schulen mit gleichartigen Schülerpopulationen höchst verschiedenartige Einschätzungen zur Erfolgswahrscheinlichkeit in weiterführenden Schulen vornehmen. Schulträger sollten dies wissen, nachfragen und bedarfsweise im Zusammenwirken mit der Schulaufsicht auch intervenieren können.

Kooperationen von Schulen mit und ohne Oberstufe stärken, Oberstufenprofile schärfen

Eine Stärkung des kommunalen Bildungsangebots lässt sich auch durch die Unterstützung von verbindlichen Kooperationen zwischen Schulen mit und ohne Oberstufe erzielen, um geeignete Absolventinnen und Absolventen gezielt auf den Wechsel in die Oberstufe vorbereiten zu können, aber auch die Oberstufen selbst anschlussfähig für diese Schülerinnen und Schüler zu machen. Vorstellbar sind Schulpartnerschaften, in Ballungsgebieten mit einem dichten Gymnasial- und Gesamtschulangebot sind auch Spezialisierungen einzelner Oberstufen für Seiteneinsteiger denkbar. Ziel sollte es sein, aus gleichartigen Schulabschlüssen auch gleichwertige Schulabschlüsse beim Nutzungsverhalten werden zu lassen.

Hoch begabte und hoch talentierte Schülerinnen und Schüler gezielter fördern

Abschließend soll auf ein Handlungsfeld verwiesen werden, das sich in der Betrachtung der Bildungsregion Ruhr bislang als vergleichsweise wenig prominent erweist: Dabei handelt es sich um die Konzepte und Wirkungen von Diagnose- und Förderkonzepten für hoch begabte und hoch talentierte Schülerinnen und Schüler. Nicht zuletzt die Befunde der Schulleistungsstudien sowie die spezifischen sozialräumlichen Bedingungen schulischen Lernens in der Region Ruhr dürften die Aufmerksamkeit bislang insbesondere auf benachteiligte Schülergruppen in Verknüpfung mit Förderkonzepten für leistungsschwache Kinder und Jugendliche gelenkt haben. Gleichwohl bedürfen auch besonders Begabte und Talentierte einer speziellen und frühzeitigen Unterstützung, da ihre Potenziale nicht automatisch zu Spitzenleistungen führen, deren Erreichung in der Region für die Besetzung von Schlüssel- und Führungspositionen in Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Wissenschaft hoch bedeutsam ist. Dabei fallen Hochbegabungen und Talente von Mitgliedern sozialer Randgruppen in der Regel kaum auf und bleiben somit verborgen, nicht zuletzt auch deshalb, weil Lehrkräfte selten spezifisch trainiert werden, diese nicht nur mit besonderer Aufmerksamkeit für Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Oberschicht zu diagnostizieren und zu fördern (Stamm, 2009). Hochbegabte müssen dabei nicht unbedingt in speziellen Schulen zusammengefasst werden; es gibt auch erprobte Fördermodelle, die auf Integration und individuelle Förderung setzen sowie beschleunigtes und vertieftes Lernen ermöglichen (Akzeleration und Enrichment). Die Diskussion bzw. Realisierung entsprechender Ansätze erscheint bislang zu wenig verankert zu sein.

Modul 3

Berufliche Bildung und Fort-/Weiterbildung (Erwachsenenbildung)

Die Notwendigkeit und Potenzialität von Bildung für die zukünftige wirtschaftliche, soziale und demografische Entwicklung tritt verstärkt in den Fokus – auch für die Wirtschaftsregion Metro-pole Ruhr. Die berufliche Bildung, Fort- und Weiterbildung wird dabei in zunehmendem Maße von *lebenslangem Lernen* als weithin anerkanntem Strukturprinzip geprägt. Damit verbunden ist eine institutionenübergreifende Ausrichtung der Bildungsangebote und Unterstützungsstruk-turen an den immer individueller werdenden Erwerbs-, Bildungs- und Lebensbiografien von Erwachsenen und der immer stärkeren Funktionsintegration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Insofern werden berufliche Bildung, Fort- und Weiterbildung im Folgenden nicht als voneinander unabhängig, sondern ganzheitlich im Sinne eines bedarfsorientierten Bildungsan-gebots zu jeweils aktuellen individuellen Bildungs- und Lernerfordernissen im Erwachsenenalter betrachtet. Wenn im Folgenden von Erwachsenenbildung gesprochen wird, ist damit auch der zeitlich längste Lebens- und Bildungsabschnitt mit all seinen Bildungsfacetten der berufli-chen Ausbildung wie der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung gemeint. Ganzheitliche, im Sinne lebenslangen Lernens verstandene Erwachsenenbildung umfasst neben der formalen Aus- und Weiterbildung (insbesondere berufliche Weiterbildung und Umschulung, Nachholen von Bildungsabschlüssen, etc.) auch allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildung sowie eine Vielzahl weiterer Lernmöglichkeiten im Sinne nonformalen Lernens außerhalb der forma-len Bildungssysteme und informellen Lernens (am Arbeitsplatz, im alltäglichen Leben). Diese Lernmöglichkeiten verteilen sich auf eine Vielzahl größtenteils nicht miteinander korrespondie-render Bildungs-, Arbeits- und Lebensbereiche und eine schier unüberschaubare Anzahl an Bil-dungsangeboten der öffentlichen, freien und privaten Bildungsträger.

Vor diesem Hintergrund wird als Schwerpunkt dieses Moduls deshalb die *öffentlich verant-wortete* berufliche Bildung, Fort- und Weiterbildung (Erwachsenenbildung im Sinne lebenslan-gen Lernens Erwachsener) gewählt: die öffentliche und regional-lokale Bildungsverantwortung und die damit verbundenen Entwicklungs-, Koordinierungs-¹ und Kooperationsmöglichkeiten. Diese Vernetzung und Koordinierung beinhaltet neben der hier im Vordergrund stehenden öf-fentlichen Bildungszugänge explizit auch den Einbezug der *freien und privaten Bildungsträger*, die – soweit möglich – (z.B. bei der Bildungsträgererhebung) und exemplarisch (bei der detail-lierten Betrachtung kommunal-regionaler Koordinierung) im vorliegenden Bericht berücksich-tigt werden, aber aus pragmatischen und ressourcenbedingten Gründen nicht Schwerpunkt der vorliegenden Analyse sind.

Die Analyse ist mit explizitem Bezug zur öffentlichen Bildungsverantwortung und der be-grenzten Datenlage im vorliegenden Fall konzentriert auf die berufliche Erstausbildung und den Übergang von Schule in den Beruf² sowie eine Analyse der Angebotsstruktur und -nutzung anhand ausgewählter Daten der Erwachsenenbildung (Bildungsträgererhebung, Bildungsscheck-statistik, Volkshochschul-Statistik, Befragung Regionale Bildungsbüros). Die darüber hinaus-gehende detaillierte Analyse der umfangreichen Angebote weiterer Bildungsanbieter – z.B. der Unternehmen, Kammern, Weiterbildungskollegs, Arbeitsverwaltung, freien Träger nach WBG NRW, der Bildungsnutzung nach Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz etc. – kann zum aktuellen Zeitpunkt aufgrund fehlender Ressourcen und Daten nicht vorgenommen werden. Dies würde

1 Der Begriff „Koordinierung“ ist dabei unmissverständlich abzugrenzen von einer ordnungspolitischen zen-tralistischen Steuerung dieses Bildungssegments und expliziert Zusammenarbeit und Vernetzung der Bil-dungsakteure auf „Augenhöhe“ im Rahmen freiwilliger regional-kommunaler Partnerschaften.

2 Neben den in diesem Bericht beschriebenen Analysen ist für den Bereich der beruflichen Ausbildung eine ausführliche Dokumentation herunterladbar unter FIAB/NBFE-Arbeitspapier Nr. 15; <http://www.ife.rub.de/berufspaedagogik/publikationen>.

den Rahmen dieser – sich explizit auf die öffentliche Bildungsverantwortung beziehenden – ersten Berichterstattung sprengen.

1. Kontext und Rahmenbedingungen

Vor der Auswertung der Daten werden im Folgenden kurz zentrale Kontext- und Rahmenbedingungen als Ansatzpunkte für die nachfolgenden Auswertungen des beruflichen Ausbildungs- und Übergangssystem sowie der Fort- und Weiterbildung skizziert. Dabei kommt der Bedeutung der beruflichen Ausbildung und dem differenzierten Übergang von der Schule in den Beruf wie der unzureichenden Weiterbildungsbeteiligung und -koordinierung aktuell zentrale Bedeutung zu.

Insgesamt gesehen sind die Rahmenbedingungen der beruflichen Ausbildung, der Fort- und Weiterbildung durch die Verflechtung korporatistischer (Kammern, Bildungsträger), betrieblicher, schulischer, arbeitsagenturspezifischer, kommunaler und staatlich-administrativer Eigendynamiken (ministerielle Zuständigkeiten und Programme) bestimmt. Während diese Eigendynamiken in der Weiterbildung zu segmentweise nebeneinander bestehenden Angebotskontexten führen, erfahren sie in den regionalen Funktionen der beruflichen Ausbildung und des Übergangs von der Schule zur beruflichen Ausbildung eine Art Zwangsverflechtung.

Aktuell hat die kommunale Handlungsebene auf beiden Ebenen wenig Gestaltungs- und Mitwirkungsspielräume. Sie tritt vor allem unter dem Aspekt der Ausstattungsfinanzierung, der Schulentwicklungsplanung und der Jugendhilfeförderung in Erscheinung. Andererseits ist die Mitwirkung im Bereich schulischer Standortentscheidungen für die berufliche Bildung von zentraler strukturbildender Bedeutung.

Im Bereich der Weiterbildung gilt es besonders zu beachten, dass ihr Gesamtbild von einer Vielzahl von Angeboten öffentlicher, freier und privater Träger geprägt und dass die berufliche Aus- und Weiterbildung in erheblichem Maße von der Wirtschaft (Unternehmen, Kammern, wirtschaftsnahen Weiterbildungsträgern) durchgeführt und finanziert wird.

1.1 Berufliches Ausbildungs- und Übergangssystem in der Metropole Ruhr

Aufgrund ihrer institutionellen Merkmale erfüllt die berufliche Bildung Funktionen der sozialen Integration (Inklusion), der Bildung von Humankapital für den wirtschaftlichen Prozess, der Karrierisierung des Lebenslaufs und der erwerbsabhängigen Vermeidung wohlfahrtsstaatlicher Kosten. Gerade innerhalb der Metropole Ruhr ist die berufliche Bildung als betriebliche und betrieblich-korporatistische im Rahmen der Funktion der Kammern erbrachte Leistung mit positiven externen Effekten zu interpretieren. Zu diesen Effekten gehört die Einordnung in das System der Ausbildungsberufe, die im Ruhrgebiet ausgeprägte Bereitschaft zur Kooperation mit Schulen und Bildungsträgern, die damit zusammenhängende Finanzierung überbetrieblicher Ausbildung, die Deutung des Berufs- und Ausbildungserfolgs der Auszubildenden als Reputationssignal und die grundsätzliche Unterordnung der Ausbildung unter ein betriebsübergreifend ausgehandeltes Überwachungs- und Entlohnungssystem. Keineswegs rechtfertigen die OECD-Vergleiche der internationalen Akademikerquoten den Begriff der Akademikerlücke: Vielmehr unterschätzen sie das mit der betrieblichen Beteiligung am Bildungssystem und der einhergehenden Etablierung der beruflichen Bildung als Karriereraum durchschnittlich erreichbare Kompetenz- und Beschäftigungsniveau der Erwerbsbevölkerung.

Wie im Folgenden gezeigt wird, ist die betriebliche Beteiligung an der beruflichen Bildung (auch in der Metropole Ruhr) relativ hoch. Selbst bei niedrigem Schulabschlussniveau liegt die kumulierte Einmündungsrate in eine berufliche Ausbildung nach einem – allerdings mehrjährigen – Übergangszeitraum bei etwa 87 Prozent der Stellen suchenden Absolventen (Bosch 2010,

S. 187). Schätzungsweise jede vierte Person im Alter zwischen 16 und unter 22 Jahren befindet sich in einer betrieblichen Ausbildung.³ Die Anteile unterscheiden sich zwischen der Metropole Ruhr und der NRW Ebene nicht.

Absolventen des Schulsystems verteilen sich nach der Sekundarstufe I auf insgesamt drei institutionelle Kontexte des Berufsbildungssektors: Auf hochschulzugangs- und schulberufsbezogene Bildungsgänge, auf das berufliche Ausbildungssystem und auf das Übergangssystem (vgl. Krüger-Charle, Leisering & Rolff, 2011). Man kann also von einer dreigeteilten Pfadbildung sprechen:

1. Den mit der Hochschulzugangsberechtigung abschließenden Schullaufbahnpfad, der durch den Erwerb von Abschlüssen innerhalb der Schullaufbahnhierarchie gekennzeichnet ist und damit als bildungssysteminterne Karriere in Erscheinung tritt.
2. Den Pfad der angebotslogisch institutionalisierten Schulberufe außerhalb des dualen Systems.
3. Den nachfragemäßig institutionalisierten Pfad der Ausbildungsberufe (duales System), der über den Ausbildungs- an den Arbeitsmarkt angekoppelt ist und der damit gleichermaßen als *Beginn* einer aus dem Bildungssystem herausführenden Erwerbs- beziehungsweise Beschäftigungskarriere wie auch als *Abschluss* einer über die Berufsschule im Schulsystem noch teilverankerten Bildungskarriere interpretiert werden kann.

Schulabsolventen, die nicht studieren oder ein Studium über den gymnasialen Pfad der Sekundarstufe II anstreben, bewegen sich heute in einem komplexen Geflecht institutioneller Kontexte, das zwischen beruflicher Ausbildung in Betrieben, Maßnahmen von Bildungsträgern im Rahmen der Arbeitsförderung sowie gymnasialen und berufsvorbereitenden Bildungsgängen der beruflichen Schulen angesiedelt ist.

Die funktionalen Ausrichtungen, nach denen sich die Kontexte jeweils unterscheiden lassen, sind öffentlicher Bildungsanspruch, Herstellung beruflicher Expertenschaft, arbeitsmarktorientierter Ausgleich von Kapital und Arbeit, Bildung als Reproduktionspraxis von und in Betrieben und Bildung als Marktangebot und Transaktion durch private Bildungsdienstleister. Ihnen entsprechen verschiedene Rechtssphären, Handlungslogiken und Finanzierungsressourcen so wie sie im Weiterbildungsrecht der Länder, im Berufsbildungsrecht, im Sozialgesetzbuch (SGB II und SGB III), im Betriebsverfassungsrecht, im Gewerberecht und im öffentlichen Vergaberecht zum Ausdruck kommen.

Für Angebote mit der Funktion des Übergangs in eine der Pfadstrukturen ist der Begriff des *Übergangssystems* gebräuchlich. Während das Schulsystem in der Zuständigkeit der Länder wie auch das berufliche Ausbildungssystem in der Zuständigkeit des Bundes jeweils als rechtliche und bürokratisch integrierte Einheiten betrieben werden, ist für das Übergangssystem eine nach Kontexten differenzierte, auf berufliche Schulen, auf Maßnahmeträger und auf Betriebe als Sichtung- und Praktikumsorte verteilte Infrastruktur der Regulierung sowie der öffentlichen und privaten Finanzierung charakteristisch.

Das Übergangssystem stellt letztlich nichts anderes dar, als die Ausdifferenzierung eines schulischen beziehungsweise quasischulischen Segments, das auf der Angebotslogik von Bildungsgängen und Trägerprogrammen beruht und die Inklusionsproblematik der betrieblichen Ausbildungsnachfrage in den zurückliegenden Jahren ausgleicht. Das Segment kompensiert Ungleichgewichte des von der betrieblichen Ausbildungsnachfrage bestimmten Ausbildungsmarkts und ist funktional darauf ausgerichtet, Schulabsolventen Verbleibsperspektiven zur Verbesserung ihrer schulischen und beruflichen Chancen zu eröffnen. Ein zentrales Ergebnis unserer Analysen ist hier bereits zu nennen: Im Unterschied zu Gymnasien, zu den hochschulzugangsbezogenen Bildungsgängen der Berufsschule und zur beruflichen Ausbildung selbst, deren jeweiliges regionales Erscheinungsbild zugleich die gesellschaftsweit objektivierten Versäulungen und Verkettungen des Bildungssystems vertritt, existiert das Übergangssystem *lediglich*

3 Unterlegt ist die Relation Auszubildende pro Wohnbevölkerung 16 bis unter 22 Jahre.

in der Form regionaler Ausprägungen. An Abschlüssen objektivierte Funktionen der Bildungskarriere werden im Übergangssystem nachholend und nachbearbeitend wahrgenommen.

1.2 Weiterbildungsbeteiligung vor dem Hintergrund steigender Anforderungen und pluraler Angebotsstrukturen

Prognosen zur gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und demografischen Entwicklung sehen einen steigenden Anteil von Erwachsenen im Erwerbsleben voraus, die nicht nur unter sich ändernden und tendenziell höheren Anforderungen („Wissensgesellschaft“) bestehen müssen, sondern auch hinsichtlich ihrer innovativen Beiträge gefragt sein werden. Rasche gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die zum Teil turbulent erfolgen, fordern Orientierungsfähigkeit und die Befähigung zu optionsorientiertem Handeln heraus. Demgegenüber stehen als Schwierigkeit jedoch die Langzeitfolgen der aktuellen Verwerfungen hinsichtlich der Bildungswege und -erfolge und die in verschiedener Hinsicht defizitäre Teilnahme von Erwachsenen an Bildung.

Die defizitäre Teilnahme Erwachsener am lebenslangen Lernen in Deutschland wird besonders deutlich im europäischen Vergleich: Nahmen 2010 nur 7,7 Prozent der Deutschen im Alter von 25–64 Jahren an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teil, so lag der EU Gesamtdurchschnitt bei 9,1 Prozent. Die höchsten Beteiligungsquoten weisen Dänemark (32,8 Prozent), Schweiz (30,6 Prozent), Island, Schweden und Finnland (jeweils ca. 25 Prozent) auf (Eurostat, 2011; EU-Arbeitskräfteerhebung, Personen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren, die vier Wochen vor der Erhebung an einer Ausbildung beziehungsweise einem Unterricht teilgenommen haben).

Obwohl die Erwachsenenbildung und -weiterbildung zeitlich den größten Rahmen der Lebensbiografie umfasst und die Bedeutung lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft und als Wettbewerbs- und Standortfaktor uneingeschränkt betont wird, ist die Bildungsbeteiligung in diesem Lebensabschnitt eher niedrig, bevölkerungs- und erwerbsgruppenbezogen sehr unterschiedlich und deutlich steigerungsfähig.

Bildung und damit eine quantitative wie qualitative Beteiligungszunahme am lebenslangen Lernen findet im Wesentlichen vor Ort statt. Veränderte wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf der einen Seite und die an Bildungsbiografien gebundene Hervorbringung sozialer Lebenslagen auf der anderen Seite haben gerade der beruflichen Bildung wie auch der Fort- und Weiterbildung seit den 70er Jahren einen quantitativen wie auch qualitativen Bedeutungszuwachs verschafft. Dabei rückt insbesondere die Koordinierung von Rahmenbedingungen für Einstiege in und Ausstiege aus Bildung und Erwerbstätigkeit im regionalen Handlungszusammenhang ins Zentrum der Aufmerksamkeit: denn Aus- und Weiterbildung erweisen sich gerade auf regionaler Ebene als das zentrale institutionelle Feld für die Vermittlung zwischen Prozessen der Strukturveränderung von Lebensbedingungen und der individuellen Selbstbehauptung in den jeweiligen Erwerbs- und Lebenslagen.

2. Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten

Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten werden im Folgenden durch die Neuzugänge und Segregationstendenzen in der beruflichen Ausbildung sowie die betriebliche Ausbildungsbeteiligung beschrieben. Im Bereich der Fort- und Weiterbildung werden Trägerstrukturen und Bildungsbeteiligung, die Nutzung von Bildungsschecks und des Angebots der Erwachsenenbildung durch die Volkshochschulen analysiert.

2.1 Angebotsstrukturen und Nachfragelogik der beruflichen Ausbildung

Die mit dem Beschäftigungswandel verbundene Entwicklung des Ausbildungsvolumens in der Metropole Ruhr kann man an der Veränderung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den dualen Fachklassen der Berufskollegs ablesen: Sie hat in der Metropole Ruhr im Zeitraum zwischen 1982 und 2001 um 20 Prozent auf 111.881 Schülerinnen und Schüler im Jahre 2001 abgenommen. In NRW lag die Abnahme bei 10,1 Prozent (Projekt Ruhr, 2003). Danach setzte sich die Entwicklung fort: Zwischen 2001 und 2010 verringerte sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler landesweit wie auch in der Metropole Ruhr erneut, und zwar um 10,3 Prozent (NRW) beziehungsweise 13,1 Prozent (Metropole Ruhr). Die Anzahl der Jugendlichen zwischen 16 und 22 Jahren schwankte in den Jahren 2001 und 2010 nur minimal, trotzdem verringerte sich die Absolventenzahl in dualen Fachklassen innerhalb dieser Jahre in der Metropole Ruhr von 111.881 auf 97.232.

Die Entwicklung der Neuzugänge in den dualen Fachklassen der Berufskollegs der Metropole Ruhr zeigt, dass die Zunahmen in den Jahren 2008 und 2010 in etwa die Verluste im Jahr 2009 ausgleichen (vgl. Tabelle M3/1).

Tabelle M3/1: Entwicklung der Neuzugänge in Duale Fachklassen der Berufskollegs (Zuwächse gegenüber dem Vorjahr, ohne Zugänge Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen)

	2006	2007	2008	2009	2010	Summe
NRW insgesamt	2.195	7.677	3.484	-10.243	4.191	7.304
NRW ohne MR	1.315	5.640	2.285	-7.582	3.004	4.662
Metropole Ruhr	880	2.037	1.199	-2.661	1.187	2.642
Ennepe-Ruhr-Kreis	87	-44	150	-165	129	157
Kreis Recklinghausen	106	-110	182	-197	22	3
Kreis Unna	-18	54	17	-183	113	-17
Kreis Wesel	30	207	118	-153	121	323
Bochum	-59	252	-105	-84	130	134
Bottrop	-39	20	-75	121	-69	-42
Dortmund	156	490	154	-287	24	537
Duisburg	-74	222	240	-514	192	66
Essen	114	319	302	-575	199	359
Gelsenkirchen	76	206	-54	-144	75	159
Hagen	298	243	159	-326	77	451
Hamm	12	108	-10	19	3	132
Herne	-41	28	6	7	-63	-63
Mülheim an der Ruhr	50	-14	88	-15	87	196
Oberhausen	182	56	27	-165	147	247

Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung

Im Gebiet der Metropole Ruhr liegt die Quote der Neuzugänge in die dualen Fachklassen des Ausbildungssystems (2010) genauso wie in NRW bei etwa 48 Prozent der Eintritte in die beruflichen Schulen (ohne Fachschulen). Die Zahl steigt (für NRW) auf ca. 60 Prozent, wenn man alle Schülerinnen und Schüler (Neuzugänge und bestehende Klassen) berücksichtigt (Landesbetrieb für Information und Technik Nordrhein-Westfalen IT.NRW, eigene Berechnung). Der Unterschied drückt die u.a. fluktuationsbedingt durchschnittlich kürzeren Verweilzeiten im vollzeitschulischen Bereich aus.

Ruhrgebietsweit besteht aber eine stärkere Inanspruchnahme der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE). Jeder zehnte Absolvent einer dualen Fachklasse wurde

2010 innerhalb der Metropole Ruhr nicht im Betrieb, sondern im Rahmen einer BaE-Maßnahme ausgebildet: NRW ohne Metropole Ruhr 6,3 Prozent (n=5.297), Metropole Ruhr 10,0 Prozent (n=3.184) der Eintritte in duale Fachklassen 2010.

Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen nutzt auch der regionalen Erschließung von Ausbildungspotenzialen. Bezogen auf die Altersgruppe der 16 bis unter 22 Jährigen liegen die Eintritte in duale Fachklassen für die Metropole Ruhr über denjenigen des Landes NRW, die in BaE Maßnahmen ebenfalls. BaE-Maßnahmen, die unter starker Mitwirkung der Betriebe erfolgen, stellen in der Metropole Ruhr stärker als im Land das regionale Beteiligungs-niveau an einer beruflichen Ausbildung sicher.

Tabelle M3/2: Eintritt Duale Fachklassen der Berufsausbildung an Berufskollegs / BaE Maßnahmen 2010

Eintritte duale Fachklassen	BaE-Maßnahmen				
	16 bis unter 22 Jahre	Duale Fachklassen	Quote Alter	BaE	Quote Alter
NRW	1.265.584	114.848	9,07	8.481	0,67
NRW ohne MR	906.845	81.671	9,01	5.297	0,58
MR	358.739	33.177	9,25	3.184	0,89

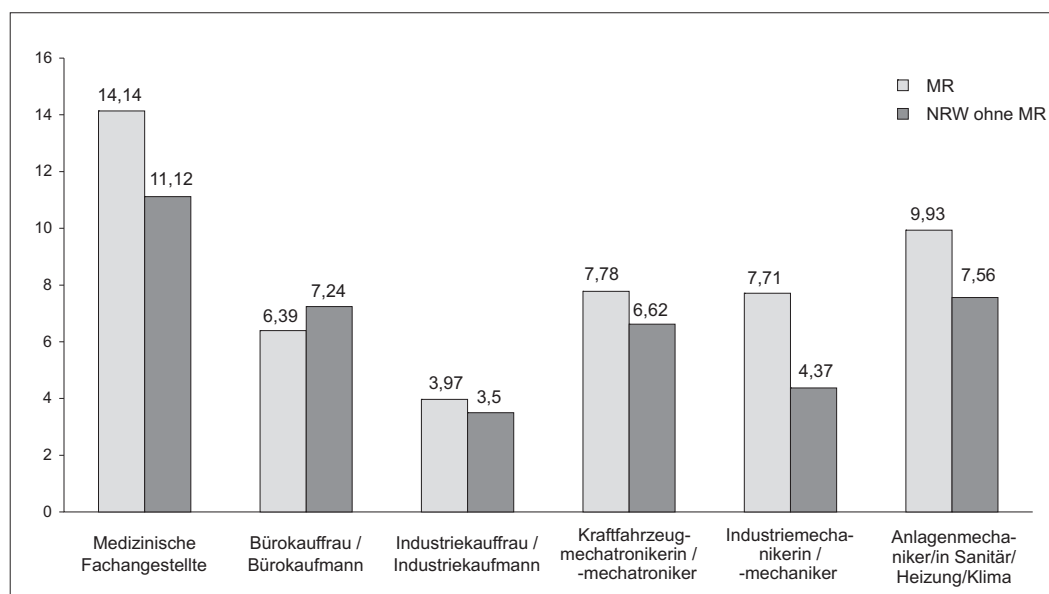
Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit & IT.NRW 2011

Zuschnitt und Beschäftigungsabhängigkeit der Ausbildungsberufe, Migration, Geschlecht und Schulerfolg zeigen sich als **inklusionswirksame Gruppierungsmerkmale** der betrieblichen Ausbildungsnachfrage.

Für die *nichtdeutsche Bevölkerung* der Metropole Ruhr ist der Ausbildungserfolg der jüngeren Erwachsenen von vergleichsweise größerer struktureller Bedeutung als für die deutsche Bevölkerung, da ihr Anteil höher liegt.⁴ In den *dualen Fachklassen* der beruflichen Ausbildung innerhalb der Metropole Ruhr sind 8,6 Prozent der Schüler nichtdeutsch, in NRW (ohne MR) 6,9 Prozent (Tabelle M3/3). Vergleicht man die Anteile der Nichtdeutschen im *Übergangssystem* mit dem Anteil in den dualen Fachklassen, sieht man das Inklusionsproblem: Der Anteil der nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler im Übergangssystem liegt in der Metropole Ruhr bei 21,7 Prozent, in NRW (ohne MR) bei 16,2 Prozent, also sehr deutlich über dem Bevölkerungsanteil.

Medizinische Fachangestellte, Bürokauffrau und Bürokaufmann, Industriekaufrau und Industriekaufmann, Kraftfahrzeugmechatronikerin und -mechatroniker, Industriemechanikerin und -mechaniker sowie Anlagenmechanikerin und -mechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (SHK) sind die sechs stärksten Ausbildungsberufe. Nicht nur aufgrund des etwas höheren Bevölkerungsanteils mit Migrationshintergrund in der Metropole Ruhr, auch aufgrund einer *vergleichsweise* stärker auf Nichtdeutsche eingestellten betrieblichen Rekrutierung sind nichtdeutsche Auszubildende bei den am stärksten besetzten Ausbildungsberufe stärker vertreten als in NRW insgesamt (vgl. Abbildung M3/1). Bei den Medizinischen Fachangestellten sowie bei den Industrie- und Anlagenmechanikerinnen und -mechanikern entspricht die Differenz zwischen Metropole Ruhr und NRW in etwa dem höheren Migrationsanteil der Metropole Ruhr. Bei den kaufmännischen Berufen ist dagegen der Anteil an nichtdeutschen kaufmännischen Auszubildenden in der Metropole Ruhr unterdurchschnittlich niedrig.

4 Der Anteil der 18- bis 24-Jährigen an der Gesamtbevölkerung liegt in der Metropole Ruhr für die deutsche Bevölkerung 2009 bei 7,8 Prozent, für die nichtdeutsche bei 10,7 Prozent (Landesbetrieb für Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW); RVR-Datenbank).

Abbildung M3/1: Anteil nichtdeutscher Auszubildender in den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen 2010⁵ (in %)

Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Die *geschlechterspezifische* Besetzung der am stärksten frequentierten Ausbildungsberufe zeigt, dass das Ausbildungssystem nach männlichen und weiblichen Berufs- und Ausbildungswelten aufgeteilt ist. Zu Medizinischen Fachangestellten werden fast nur Frauen ausgebildet, bei den Kraftfahrzeugmechatronikern (vor 2003: Kfz-Mechaniker) ist es genau umgekehrt (Tabelle M3/3).

Auch bei den nichtdeutschen Auszubildenden wiederholt sich die geschlechtsspezifische Segregation von Ausbildungsberufen: Von den nichtdeutschen Auszubildenden, die zu Medizinischen Fachangestellten ausgebildet werden, sind fast alle weiblich. Von den nichtdeutschen Auszubildenden, die zu Industriekaufleuten – einem Ausbildungsberuf mit starkem Abiturientenanteil – ausgebildet werden, sind in der Metropole Ruhr über zwei Drittel weiblichen Geschlechts, im übrigen NRW dagegen nur auf etwas über die Hälfte der Auszubildenden (Tabelle M3/3). Qualifizierte Schulabsolventinnen mit Migrationshintergrund stellen alles in allem gerade in der Metropole Ruhr ein zentrales Ausbildungspotenzial dar, allerdings aktuell mit eindeutig einseitiger Berufsorientierung.

Aber nicht nur die Operationsweise, sondern bereits die Form des Systems und die durch sie gezogenen Systemgrenzen selektieren Ausbildungsmöglichkeiten. Das Ausbildungssystem ist auf die vorgegebenen Ausbildungsberufe begrenzt, Betriebe bilden im vorgegebenen Rahmen aus. So erzeugt z.B. das berufliche Ausbildungssystem Berufe für die beschäftigungs- und ausbildungsexpansiven Gesundheitsdienstleistungen nur in sehr engem Rahmen. Berufe des Gesundheitssektors sind überwiegend nicht im beruflichen Ausbildungssystem angesiedelt, sondern werden auf Länderebene reguliert und der Ausbildungsträgerschaft von Diakonieveranstaltungen, Kliniken und speziellen Fachschulen anheimgestellt. Eine nennenswerte Anzahl von Absolventinnen lässt sich daher nicht im beruflichen Ausbildungssystem und auch nicht in berufsfachschulischen/fachschulischen Bildungsgängen der Berufskollegs (siehe Tabelle M3/4), sondern im System der Gesundheitsberufe ausbilden, wird also durch das berufliche Ausbildungssystem nicht inkludiert. Die NRW Daten belegen, dass sich erst aufgestockt um die Gesundheitsberufe der Frauenanteil im Ausbildungssektor der Hälfte der tatsächlich Ausgebildeten annähert.

5 Der formale Status der Staatsangehörigkeit unterschätzt den tatsächlichen Migrationshintergrund, kann allerdings als Indikator für den Nachweis entsprechender Abhängigkeiten gelten (vgl. Harney/Hartkopf 2005/2006).

Tabelle M3/3: Geschlecht und Migrationshintergrund in den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen 2010

Beruf	Schüler / Schülerinnen gesamt			nichtdeutsche Schüler / Schülerinnen		
	ins- gesamt	Schüle- rinnen	Anteil Schüle- rinnen	ins- gesamt	Schüle- rinnen	Anteil Schüle- rinnen
MR						
Medizinische Fachangestellte	3049	3016	98,9	431	428	99,3
Bürokauffrau und Bürokaufmann	3788	2552	67,4	242	149	61,6
Industriekauffrau und Industriekaufmann	2921	1609	55,1	116	80	69,0
Kraftfahrzeugmechatronikerin und -mechatroniker	3393	85	2,5	264	1	0,4
Industriemechanikerin und -mechaniker	3047	86	2,8	235	2	0,9
Anlagenmechanikerin und -mechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	2277	21	0,9	226	0	0
Duale Fachklassen insgesamt	97232	37793	38,4	8366	3409	40,8
Übergangssystem insgesamt	25940	12733	49,1	5624	2707	48,1
NRW ohne MR						
Medizinische Fachangestellte	7012	6950	99,1	780	768	98,5
Bürokauffrau und Bürokaufmann	9155	6357	69,4	663	448	67,6
Industriekauffrau und -Industriekaufmann	10926	6302	57,7	382	211	55,2
Kraftfahrzeugmechatronikerin und -mechatroniker	9606	250	2,6	636	0	0,0
Industriemechanikerin und -mechaniker	7898	204	2,6	345	5	1,5
Anlagenmechanikerin und -mechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	6113	60	1,0	462	0	0,00
Duale Fachklassen insgesamt	242777	95760	39,4	16827	7479	44,5
Übergangssystem insgesamt	59104	29308	49,6	9573	4606	48,1

Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnungen und Darstellung

Tabelle M3/4: Bedeutung der Gesundheitsberufe (insbesondere für Frauen)

	Auszubildende in Gesundheitsberufen NRW 2009	Auszubildende im beruflichen Ausbildungssystem NRW gesamt 2009
männlich	11.004	205.893
weiblich	42.199	132.589
gesamt	53.203	338.482
davon:		
in Schulen des Gesundheitswesens	41.948	
in Berufskollegs	11.255	

Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Neben Geschlecht und Migrationshintergrund findet auch eine Differenzierung nach *Schulabschlüssen* statt. Sie wird hier am Beispiel des Handwerks illustriert, weil das Handwerk als der Ausbildungssektor traditionell für Schulabsolventen mit niedrigem Schulabschlussniveau gelten kann. Innerhalb der Handwerksberufe rekrutieren von den beiden stärksten Berufsgrup-

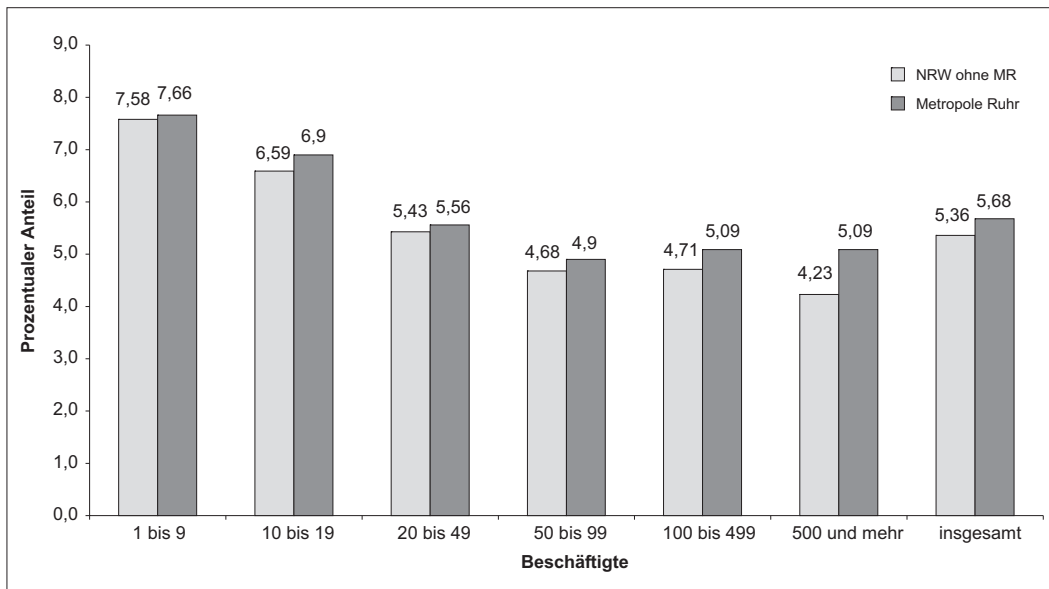
pen (Bauberufe, Elektro- und Metallhandwerk) die Bauberufe noch am ehesten Absolventen mit bzw. ohne Hauptschulabschluss. Dagegen orientieren sich Betriebe, die Auszubildende im Bereich der Metall- und Elektroberufe nachfragen, eher an höheren Schulabschlussniveaus (HWK Dortmund, 2011).

Die *betriebliche Ausbildungsleistung* lässt sich an der Anzahl der auszubildenden Betriebe und der betrieblichen Ausbildungsquote beschreiben. Ausbildungsnachfrage ist dabei auch als Teil der betrieblichen Personalreproduktion zu sehen. In NRW bilden ca. 58 Prozent der Betriebe aus. Die Verteilung ist betriebsgrößenabhängig, sie steigt mit der Betriebsgröße an und ab einer Größenordnung von 50 Beschäftigten gehört sie zur Normalität. Großbetriebe, die nicht ausbilden, gibt es nicht: Während Kleinstbetriebe unter 5 Beschäftigte nur in jedem fünften Fall ausbilden, bilden Betriebe mit 500 und mehr Beschäftigten fast vollständig aus (IAB-Betriebspanel 2009 – Sonderauswertung).

Ausbildungsquantitäten in NRW und in der Metropole Ruhr entfallen primär auf kleinere und größere Betriebe. Die Quoten bewegen sich je nach Betriebsgröße zwischen 4 Prozent und 8 Prozent der Beschäftigten (vgl. Abbildung M3/2). Von den Auszubildenden in der Metropole Ruhr wird jeder Fünfte in Kleinbetrieben mit weniger als zehn Beschäftigten und ebenfalls jeder Fünfte in Betrieben mit mehr als 499 Beschäftigten ausgebildet. Bildungsökonomisch gilt eine Auszubildendenquote von ca. vier Prozent als erforderlich, um den Fachkräftebestand zu erhalten. Die kleineren Betriebe überschreiten diese Quote deutlich. Aber auch in den anderen Größenklassen wird über das Reproduktionsminimum hinaus ausgebildet (vgl. Neubäumer & Bellmann 1999).

Die großbetrieblichen Auszubildendenanteile übertreffen in der Metropole Ruhr diejenigen des Landes NRW. Ausbildungsschwerpunkte entstehen in der Region dort, wo Beschäftigungsschwerpunkte im klein- und großbetrieblichen Bereich gleichermaßen zu verzeichnen sind.

Abbildung M3/2: Anteil der Auszubildenden an sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten nach Betriebsgröße 2010



Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2010, eigene Berechnung und Darstellung

2.2 Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten in der Fort- und Weiterbildung

Wurden im vorigen Kapitel Angebotsstrukturen und Nachfragelogiken der beruflichen *Ausbildung* beschrieben, so wirft der nachfolgende Abschnitt erste Schlaglichter auf das Weiterbildungsangebot für *Erwachsene* und dessen Nutzung in der Metropole Ruhr. Dies geschieht auf Basis:

- der Ergebnisse einer ersten Primärerhebung der Weiterbildungsanbieter in der Metropole Ruhr,
- der Sekundäranalyse der Weiterbildungsbeteiligung an Lehrveranstaltungen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung (basierend auf den Daten des Mikrozensus 2008),
- der Inanspruchnahme von Bildungsschecks und der diesbezüglichen Beratung (von Bürger/innen und Unternehmen),
- des Angebots und der Nutzung der Bildungsveranstaltungen der Volkshochschulen.

2.2.1 Weiterbildungsanbieter

Insgesamt konnten auf Basis der Recherchen und Befragungen für diesen Bericht ca. 900 kommunal zuzuordnende Weiterbildungsanbieter in der Region Ruhr erfasst werden. Die erfassten Daten geben einen ersten (aber noch nicht vollständigen und kontinuierlich zu aktualisierenden) Überblick über die Angebotslandschaft und ihre regionale Verteilung, die von ihnen bedienten Zielgruppen sowie ihre Tätigkeiten im Übergangssystem Schule – Beruf. Aufgrund der personellen und zeitlichen Begrenzung wurde die ergänzende telefonische Befragung auf Städte der Metropole Ruhr entlang der B1-Linie/Emscherzone begrenzt (Bochum, Bottrop, Castrop-Rauxel, Dortmund, Duisburg, Essen, Gelsenkirchen, Herne, Mülheim an der Ruhr, Oberhausen, Recklinghausen). Bereits vor dem Hintergrund dieser Auswahl wird erkennbar, dass die Angebotsstandorte der Weiterbildungsanbieter im Wesentlichen auf die B1-Linie konzentriert sind, allein auf Dortmund entfällt jeder dritte Standort. Zwar überrascht es nicht, dass Dortmund als die größte und einwohnerstärkste⁶ der vier Städte auch über die größte Anzahl von Weiterbildungseinrichtungen verfügt (154). Auch die hohe Dichte an Weiterbildungsanbietern innerhalb Essens (112 Weiterbildungseinrichtungen) erscheint auf den ersten Blick nicht überraschend. Allerdings fällt auf, dass eine so große Stadt wie Duisburg über deutlich weniger Weiterbildungseinrichtungen verfügt (51) als das wesentlich kleinere Bochum (60). Ebenso ist auffällig, dass Dortmund und Essen jeweils über mehr Einrichtungen der Weiterbildung verfügen als Bochum und Duisburg zusammen. Sie sind damit nicht nur – wie im weiteren noch festzustellen – die stärksten Ausbildungsmarkt- sondern auch die stärksten Weiterbildungsangebotszentren in der Metropole Ruhr. Je höher die Zahl der Weiterbildungsanbieter vor Ort ist, umso größer ist grundsätzlich die Zentralität der Beteiligungsmöglichkeiten und damit auch das Potenzial für die Programm- und Projektentwicklung. Damit entstehen gleichzeitig kommunal übergreifende Strukturen der Programmentwicklung und Teilnehnergewinnung, die auf den Handlungsraum von Adressaten und Organisationen der Aus- und Weiterbildung zurückwirken.

Die befragten Weiterbildungsanbieter operieren je nach Programmschwerpunkten und finanzieller Ausrichtung in unterschiedlichen Netzwerken. Die meisten sind Mehrspartenanbieter (37 Prozent). Nur ein kleiner Anteil der Anbieter arbeitet mit Betrieben zusammen (7 Prozent). Mehr als die Hälfte der befragten Träger operiert gewinnorientiert (mit unterschiedlichen

6 Dortmund Fläche: 280,71 km², Einwohner/innen: 580444; Essen Fläche: 210,32 km², Einwohner/innen: 574635; Bochum Fläche 145,66 km²; Einwohner/innen: 374737; Duisburg: Fläche: 232,83 km²; Einwohner/innen: 489559 (vgl. Landesdatenbank NRW, verfügbar unter: www.it.nrw.de/kommunalprofil).

Anteilen in den analysierten Städten: Je nach Stadt sind 31 Prozent bis 78 Prozent der befragten Träger privatwirtschaftlich ausgerichtet. Im Übergangssystem – unter anderem aus SGB II/SGB III Mitteln gefördert – arbeiten 23 Prozent der Träger, also mehr als jeder Fünfte. Diese Anbieter benötigen nicht nur Expertise im Umgang mit den verschiedenen Adressatengruppen im Übergangssystem, sondern müssen – anders als Berufskollegs – ihre Expertise durch eine gleichermaßen erfolgreiche wie auch stabile Integration in Förderprogramme sicherstellen. Insgesamt sind durchschnittlich zwei von drei Weiterbildungsanbietern (auch) von öffentlichen Mitteln abhängig.

Tabelle M3/5: Weiterbildungsanbieter B1-Linie/Emscherzone

Stadt	Gesamt		davon Gewinn orientiert	
	Anzahl	Anteil (Prozent)	Anzahl	Anteil (Prozent)
Bochum	60	12,0	34	56,8
Bottrop	9	1,8	7	77,8
Castrop-Rauxel	9	1,8	6	66,7
Dortmund	154	30,8	91	59,1
Duisburg	51	10,2	25	49,0
Essen	112	22,4	63	56,3
Gelsenkirchen	31	6,2	17	54,8
Herne	11	2,2	8	72,2
Mülheim an der Ruhr	13	2,6	7	53,9
Oberhausen	29	5,8	9	31,0
Recklinghausen	21	4,2	12	57,1
Gesamtergebnis	500	100	279	55,8

Quelle: Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Ruhr-Universität Bochum 2011, eigene Berechnung und Darstellung

2.2.2 Weiterbildungsbeteiligung (Mikrozensus 2008)

Die Analyse des Mikrozensus für das Jahr 2008 weist nur minimale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung, dem Zweck und der Art der besuchten Veranstaltung sowohl zwischen den einzelnen Gebietskörperschaften als auch im Vergleich mit dem übrigen NRW auf. Durchschnittlich 11 Prozent der Bevölkerung (ab 15 Jahre) in NRW und der Metropole Ruhr haben 2008 in den letzten 12 Monaten an Weiterbildung teilgenommen (zwischen 8,7 Prozent und 15,9 Prozent in den jeweiligen Kommunen und Kreisen der Metropole Ruhr). Durchschnittlich 82 Prozent der besuchten Veranstaltungen in der Metropole Ruhr waren rein beruflich orientiert, ca. 12 Prozent hatten einen rein privaten oder sozialen Zweck und ca. 6 Prozent hatten sowohl beruflichen wie privaten beziehungsweise sozialen Charakter

Deutliche Unterschiede finden sich dagegen bei der durchschnittlichen Anzahl der wahrgenommenen Unterrichtsstunden: Der Umfang der Stunden der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen ist in der Metropole Ruhr mit durchschnittlich 464 Stunden deutlich höher als im übrigen NRW (385 Stunden durchschnittlich), auch zwischen den einzelnen Gebietskörperschaften der Metropole Ruhr variiert der Umfang der Weiterbildung deutlich: von 109 bis 1119 Stunden jährlich (vgl. Tabelle M3/6).

Zusammengefasst ergibt sich folgendes Bild:

- Kommunen mit einem überdurchschnittlich hohen Stundenanteil (über 550 Stunden): Kreis Recklinghausen, Duisburg, Gelsenkirchen, Mülheim an der Ruhr
- Kommunen mit einem durchschnittlichem, mittleren Stundenanteil (350–550 Stunden): Ennepe-Ruhr-Kreis, Kreis Unna, Bochum, Essen, Herne
- Kommunen mit einem unterdurchschnittlichen, geringen Stundenanteil (unter 350 Stunden): Kreis Wesel, Bottrop, Dortmund, Hagen, Hamm, Oberhausen.

Tabelle M3/6: Teilnahme an allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung an der Bevölkerung ab 15 Jahren, Zweck der Lehrveranstaltung und durchschnittliche Anzahl der Stunden in den letzten 12 Monaten 2008

	Teilnahme (in %)	Zweck der Lehrveranstaltung (in %)			durchschnittliche Anzahl der Stunden
		beruflich	privat/sozial	beruflich als auch privat/sozial	
Metropole Ruhr (MR)	11,1	81,9	11,7	6,5	463,6
NRW ohne MR	11,5	81,0	11,3	7,7	385,0
Ennepe-Ruhr-Kreis	10,1	84,9	9,7	5,5	460,3
Kreis Recklinghausen	10,7	78,2	16,9	5,1	599,6
Kreis Unna	13,5	81,8	12,7	5,4	396,3
Kreis Wesel	8,7	85,2	8,3	7,2	320,2
Bochum	15,9	79,8	11,8	8,4	380,0
Bottrop	10,6	87,8	-	-	178,1
Dortmund	12,5	80,8	12,9	6,3	320,2
Duisburg	9,2	84,3	8,7	7,2	1119,4
Essen	12,3	80,3	10,6	9,1	363,6
Gelsenkirchen	10,2	84,1	10,6	5,3	570,0
Hagen	8,9	81,9	9,4	8,7	109,4
Hamm	9,2	79,0	12,6	8,4	262,2
Herne	9,5	87,7	-	-	380,0
Mülheim an der Ruhr	12,1	83,7	11,6	4,8	816,1
Oberhausen	9,0	84,8	12,3	2,9	290,8

- : keine Angaben wegen zu kleiner Fallzahlen

Quelle: IT.NRW & FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2011, eigene Berechnung

Die Bürgerinnen und Bürger mit rein deutscher *Staatsangehörigkeit* nehmen in der Metropole Ruhr häufiger an (v.a. beruflichen) Weiterbildungen teil: 11,6 Prozent der Deutschen, 9,0 Prozent derjenigen, die neben der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen, 6,3 Prozent mit rein ausländischer Staatsangehörigkeit; bei anderer Migrationsdefinition: 9,5 Prozent der EU Ausländer und 5,2 Prozent der Ausländer aus Nicht-EU-Staaten. Die rein beruflich orientierte Teilnahme ist bei den Deutschen (83,2 Prozent) höher als bei den EU-Ausländern (68,5 Prozent) und den Ausländern aus Nicht-EU-Staaten (46,7 Prozent).

Während die generelle Weiterbildungsteilnahme der *Frauen und Männer* sich nur wenig unterscheidet (11,9 Prozent bei den Männern, 10,4 Prozent bei den Frauen), hat die Teilnahme bei den Frauen weniger rein berufliche Gründe (76,5 Prozent) als bei den Männern (87,1 Prozent).

Die Teilnahme an Weiterbildung ist in der Metropole Ruhr umso höher, je höher das *Haushaltsnettoeinkommen* ist (32 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen aus Haushalten mit mehr als 4.000 Euro Haushaltseinkommen, 7,8 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Haushalten mit weniger als 1.100 Euro Haushaltseinkommen).

Die *altersbezogene* Weiterbildungsteilnahme steigt von einem Anteil von ca. 10 Prozent bei den unter 25-Jährigen, auf ca. 20 Prozent bei den 25- bis 49-Jährigen und fällt wieder auf ca. 10

Prozent bei den 50- bis 65-Jährigen. Die rein berufliche Weiterbildung ist bei den unter 25-Jährigen mit ca. 70 Prozent deutlich niedriger als bei den älteren (ca. 85 Prozent).

2.2.3 Inanspruchnahme von Bildungsschecks

Bildungsschecks sind ein arbeitsmarktpolitisches Unterstützungsinstrument zur Entwicklung und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit von kleinen und mittleren Unternehmen in NRW. Sie werden seit 2006 in NRW ausgegeben und durch Mittel des ESF finanziert.

„Mit dem Bildungsscheck übernimmt das Land NRW mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) zur Hälfte die Kosten von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen bis zu einem Förderbetrag von maximal 500,00 Euro. Bildungsschecks werden sowohl an Betriebe auf dem Wege des betrieblichen Zugangs ausgegeben, die in diesem Fall die private Co-Finanzierung der Kurskosten für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tragen, als auch direkt an Beschäftigte und Berufsrückkehrende (individueller Zugang), die sich persönlich beraten lassen und den Eigenanteil der Weiterbildungskosten privat finanzieren. Der Ausgabe von Bildungsschecks ist eine obligatorische Beratung vorangestellt, in deren Rahmen die Weiterbildungsbedarfe ermittelt und passende Angebote aufgefunden werden. Hierfür sind aktuell Beraterinnen und Berater in landesweit mehr als 180 Einrichtungen tätig“ (G.I.B., 2011).

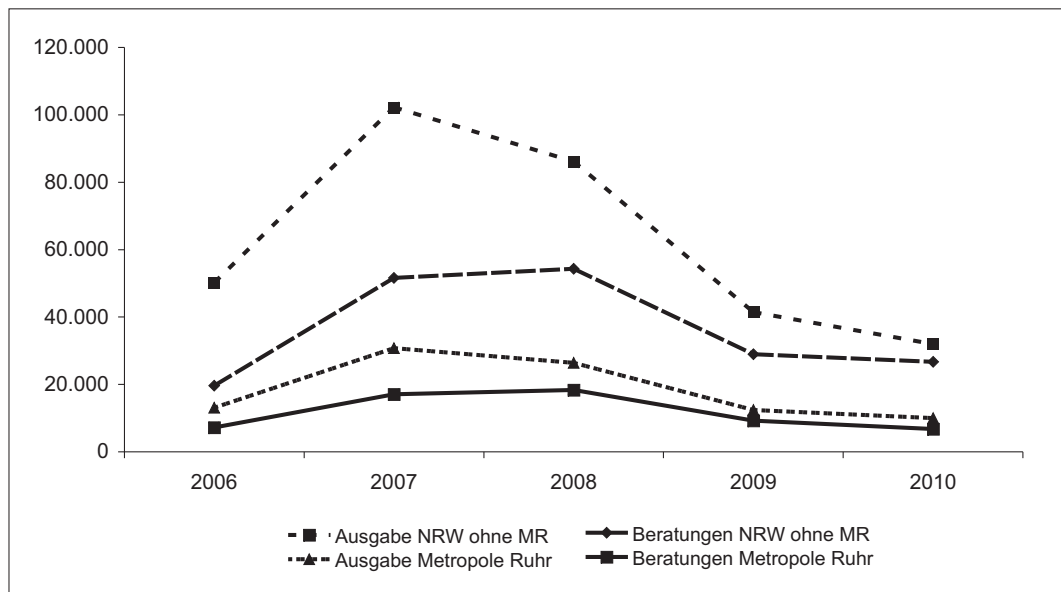
In der Metropolregion Ruhr wurden seit Auflage des Instruments „Bildungsscheck“ rund 93.000 Bildungsschecks ausgegeben. Rein rechnerisch hätte damit ungefähr jede 50. Bürgerin bzw. Bürger der Metropolregion Ruhr seit Beginn der Einführung bereits einen Bildungsscheck erhalten. Zuletzt wurden im Jahr 2010 in der Metropolregion Ruhr 9.991 Bildungsschecks ausgegeben. Verglichen mit dem übrigen NRW werden in den Kommunen und Kreisen der Metropolregion Ruhr weniger Bildungsschecks und Beratungen pro 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner abgerufen als im übrigen NRW. Während in der Metropolregion Ruhr (4.323.611 Einwohnerinnen und Einwohner ab 18 Jahre)⁷ 2010 insgesamt 9.991 Bildungsschecks und damit 2,3 Bildungsschecks pro 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner ausgegeben wurden, entfallen im übrigen NRW (10.442.486 Einwohnerinnen und Einwohner) pro 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner 3,1 Bildungsschecks (absolut: 31.925 Bildungsschecks). Entsprechend geringer ist auch die Anzahl der obligatorischen Beratungen in der Metropolregion Ruhr gegenüber dem übrigen NRW: Im Jahr 2010 wurden in ganz NRW 26.685 Beratungen zu Bildungsschecks durchgeführt; in der Metropolregion Ruhr 6.749, das sind 1,6 Beratungen pro 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner (im übrigen NRW 2,6 Beratungen pro 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner). Hier gilt es allerdings zu beachten, dass vor allem im Ruhrgebiet das Instrument Bildungsscheck mit einer Vielzahl weiterer Maßnahmen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung „konkurriert“, zu nennen wäre hier vor allem der Prämiegutschein der Bildungsprämie des Bundes (BMBF).

Frauen profitieren mit rund 60 Prozent der ausgegebenen Bildungsschecks häufiger von diesem Instrument als Männer. Findet die Co-Finanzierung der Bildungsschecks in der Metropolregion Ruhr wie im übrigen NRW häufiger über Betriebe (zu ca. 70 Prozent) und seltener über Privatpersonen (ca. 30 Prozent) statt, so erhalten die Frauen überproportional häufiger Bildungsschecks über den individuellen Zugang (71,1 Prozent Frauen, 28,9 Prozent Männer) – also ohne Unterstützung durch den Arbeitgeber und nur durch private Zuzahlung – als über den betrieblichen Zugang (50,4 Prozent Frauen, 49,6 Prozent Männer). Die hohe Inklusion der Frauen erfolgt also überproportional durch Eigenbeteiligung an der Finanzierung. Ausländerinnen und Ausländer erhalten in der Metropolregion Ruhr nur rund 4 Prozent der Bildungsschecks, obwohl sie rund 11 Prozent der Bevölkerung ausmachen.

⁷ Stand 31.12.2010.

Im *Zeitverlauf* variiert die Anzahl der ausgegebenen Bildungsschecks und der Beratungen in der Metropole Ruhr (wie gleichermaßen im übrigen NRW) von Beginn an sehr stark:⁸ Nach einem deutlichen Anstieg im Jahr 2007 mit über 30.000 ausgestellten Bildungsschecks in der Metropole Ruhr (und ca. 100.000 im übrigen NRW) fällt die Ausgabe auf unter 10.000 Bildungsschecks in 2010 (und unter 40.000 im übrigen NRW). Die Anzahl der Beratungen ist zuletzt ebenfalls rückläufig, nähert sich aber immer mehr der Anzahl der ausgegebenen Bildungsschecks an.

Abbildung M3/3: Ausgegebene Bildungsschecks und Beratungen 2006–2010



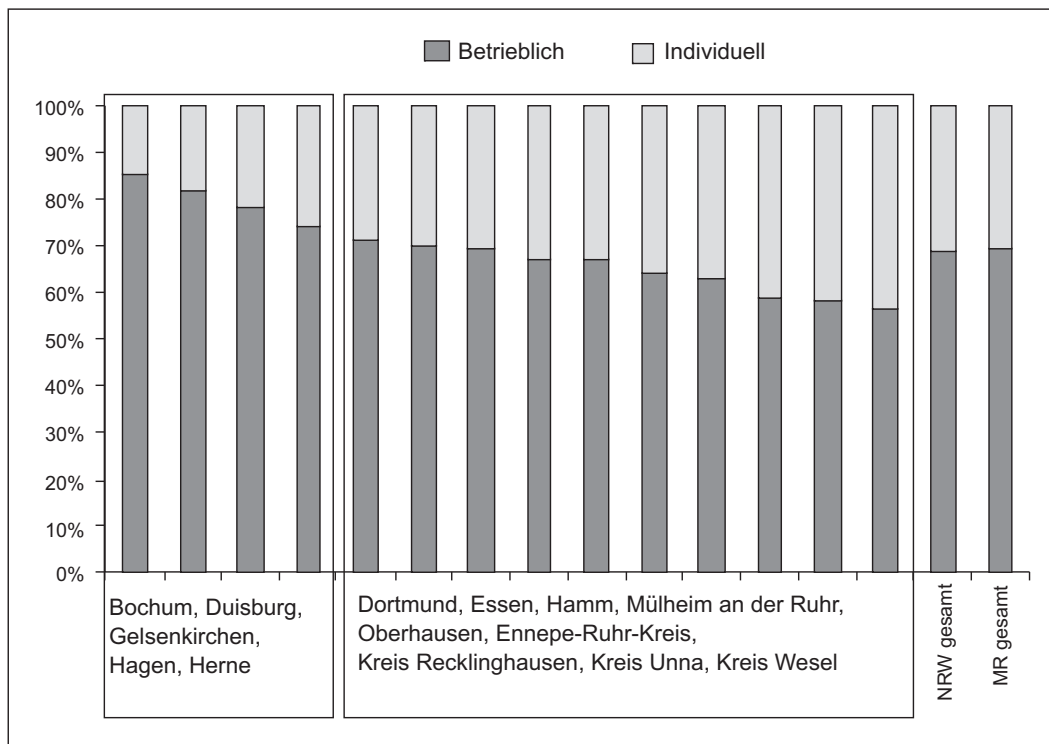
Quelle: G.I.B 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Zwischen den Kommunen und Kreisen der Metropole Ruhr gibt es weitgehend ähnliche Nutzungshäufigkeiten des Instruments Bildungsscheck.⁹ 12 der 15 Verwaltungsbezirke zwischen 2010 liegen zwischen 1,7 und 3,2 Bildungsschecks pro 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner, eine Kommune liegt mit 5,7 fast doppelt so hoch, in einem Kreis und einer Kommune wurde mit jeweils weniger als 1,0 eine sehr niedrige Nutzung erzielt. Größere Differenzen weisen die Gebietskörperschaften der Metropole Ruhr bei der *Ausgabe an Betriebe* (betrieblicher Zugang, Co-Finanzierung der Kurskosten durch die Unternehmen) und *direkt an Beschäftigte und Berufsrückkehrende* auf (individueller Zugang, individuelle Finanzierung der Weiterbildungskosten) (siehe Abbildung M3/4). Der – für die Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer – kostenlose und damit attraktive betriebliche Zugang liegt je nach Kommune zwischen 56 Prozent und 85 Prozent der Bildungsschecks. Damit rangieren die Gebietskörperschaften der Metropole Ruhr auf gleicher Höhe mit dem NRW-Durchschnitt, streuen aber beträchtlich.

8 Aufgrund möglicher Mehrfachnutzung ist laut G.I.B. die Anzahl der unterstützten Personen sowie der beratenen Unternehmen kleiner als die Anzahl der Förderfälle.

9 Bei allen folgenden Differenzierungen nach Kommunen/Kreisen werden die Daten von 14 der 15 Kommunen/Kreise der Metropole Ruhr analysiert. In einer Kommune wurden zu geringe Fallzahlen an vermittelten Bildungsschecks für Differenzierungen erzielt. Bei aufsummierten Daten aller Kommunen/Kreise wurden diese Daten jedoch einbezogen.

Abbildung M3/4: Finanzierung der Bildungsschecks in der Metropole Ruhr 2010



Quelle: G.I.B. 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Die *Fachgebiete*, für die in der Metropole Ruhr Bildungsschecks ausgegeben werden, unterscheiden sich nicht signifikant vom übrigen NRW: Soziale und pflegerische Berufe (ca. 28 Prozent), kaufmännische Berufe (ca. 14 Prozent), EDV und Informationstechnologie (ca. 11 Prozent), Sprachen (ca. 11 Prozent), gewerbliche Berufe (ca. 10 Prozent); berufsübergreifende Themen (ca. 17 Prozent), sonstige Fachgebiete (ca. 9 Prozent). Auch das *Alter* der Teilnehmenden variiert zwischen den Kommunen der Metropole Ruhr kaum: 78 Prozent bis 83 Prozent der Bildungsscheck-Empfänger/innen sind zwischen 25 und 49 Jahre alt, unter 24 Jährige machen im Schnitt aller Kommunen und Kreisen 7 Prozent und über 50 Jährige 14 Prozent der Bildungsscheck-Empfänger/innen aus. Deutliche Unterschiede gibt es zwischen den Gebietskörperschaften der Metropole Ruhr bei der – wie bereits beschriebenen gegenüber dem übrigen NRW geringen – Ausgabe von Bildungsschecks an *ausländische Mitbürgerinnen und Mitbürger* (2010 mit einem Anteil von 0,3 bis 16,3 Prozent je nach Gebietskörperschaft).

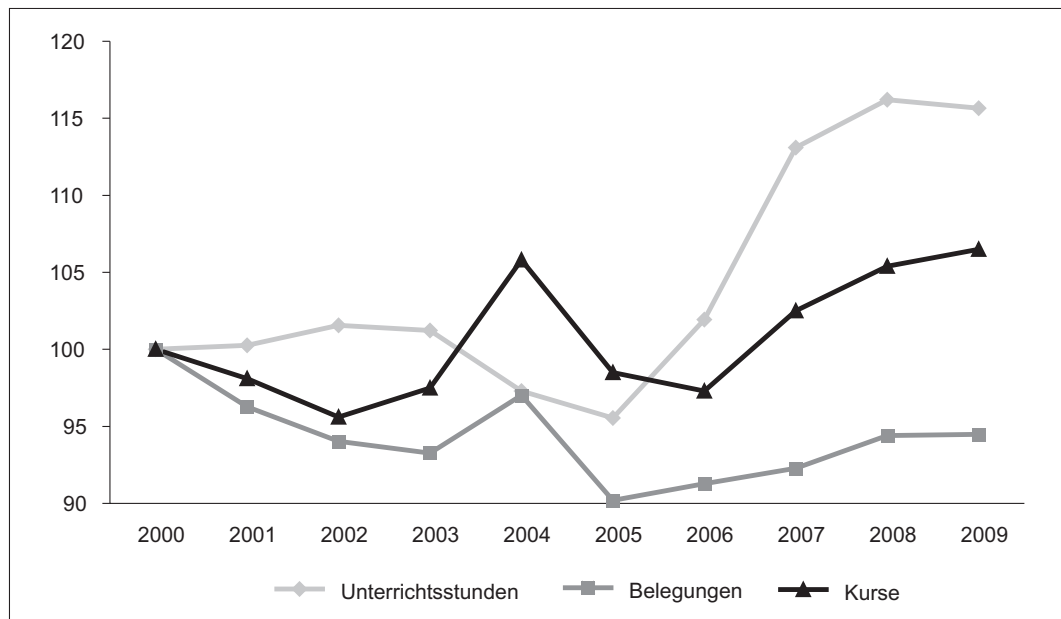
2.2.4 Angebotsstruktur der Volkshochschulen: Umfassende Bildungsangebote im Sinne ganzheitlichen Lernens

Von den insgesamt 940 Volkshochschulen der Bundesrepublik sind 135 in NRW angesiedelt, 32 Volkshochschulen sind in den 15 Verwaltungsbezirken der Metropole Ruhr vertreten; rund jede vierte Volkshochschule in NRW liegt somit in der Metropole Ruhr. Im Jahr 2009 wurden von den Volkshochschulen in der Metropole Ruhr über 25.000 Veranstaltungen mit über 300.000 Belegungen und über 850.000 Unterrichtsstunden durchgeführt.¹⁰ Der seit 2006 andauernde bundesweite Trend des Anstiegs des Weiterbildungsangebots der Volkshochschulen (Anzahl der Veranstaltungen) sowie der Teilnahme daran (Unterrichtsstunden und Belegungen) ist auch in der Metropole Ruhr feststellbar. Während die Anzahl der angebotenen Kurse von 2000

¹⁰ Die Anzahl der Teilnehmenden dürfte etwas geringer sein. Sie ist nicht genau ermittelbar, da ein/e Teilnehmende/r mehrere Kurse belegen kann. Zum Teil lagen für 2009 noch keine aktuellen Zahlen vor, deshalb musste bei drei Volkshochschulen auf die Zahlen von 2008 zurückgegriffen werden.

bis 2009 im Trend (um insgesamt 7 Prozent) gestiegen ist, ist die rückläufige Tendenz bei den Belegungen und Unterrichtsstunden von 2000 bis 2005 einem in den letzten vier Jahren deutlichen Anstieg gewichen. Die Anzahl der Belegungen hat im Jahr 2009 mit ca. 95 Prozent annähernd das Niveau von 2000 erreicht, der Anteil der Unterrichtsstunden hat sich gegenüber 2000 dagegen um ca. 15 Prozent erhöht. Dies weist auf eine qualitative Vertiefung des Lernens hin: mehr Unterrichtsstunden pro Belegung (und somit auch pro Lernendem).

Abbildung M3/5: Entwicklung der Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen an den Volkshochschulen in der Metropole Ruhr 2000–2009 (2000 = 100%)



Quelle: DIE 2010, VHS Statistik 2000–2009, eigene Berechnung und Darstellung

Programmbereiche (Kurse, Unterrichtsstunden und Belegungen)

Die Volkshochschulen halten ein umfangreiches Programm der politischen, kulturellen, gesundheits-, arbeits- und berufsbezogenen Erwachsenenbildung vor, ergänzt durch Angebote zum Nachholen von Grundbildung und Schulabschlüssen. Die Kursangebote der Volkshochschulen in der Metropole Ruhr und ihre Verteilung und Entwicklung unterscheiden sich nicht grundsätzlich vom übrigen NRW und der BRD insgesamt (vgl. dazu und den nachfolgenden Ergebnissen Tabelle M3/7): Sprachkurse sind der mit Abstand größte Angebotsbereich, gefolgt von „Arbeit und Beruf“ sowie „Gesundheit“. Zwar sind in den letzten zehn Jahren im Bereich „Grundbildung/Schulabschlüsse“ die Kursangebote im übrigen NRW und bundesweit deutlicher als in der Metropole Ruhr gestiegen, der Anteil dieser Angebote an der Gesamtzahl ist aber mehr als doppelt so groß (2009: in der Metropole Ruhr fast 5 Prozent der Gesamtzahl der Kurse, im übrigen NRW und in der BRD gesamt sind es nur 2 Prozent). Die Anzahl der angebotenen Kurse dieses Bereiches ist in der Metropole Ruhr zuletzt nicht sehr viel geringer als im übrigen NRW (2009: MR 1.190 Kurse, übriges NRW 1.653 Kurse).

Betrachtet man die einzelnen Kommunen, so setzen die einzelnen Volkshochschulen ganz unterschiedliche Angebotsschwerpunkte: z.B. Oberhausen und Ennepe-Ruhr-Süd mit dem Programmschwerpunkt Arbeit/Beruf (über 60 Prozent des Gesamtangebots) sowie Gelsenkirchen und Oer-Erkenschwick mit dem Angebotsschwerpunkt Grundbildung/Abschlüsse (ca. 30 Prozent des Gesamtangebots). Der Anteil der einzelnen Programmbereiche am Gesamtangebot der Volkshochschulen der Metropole Ruhr ist also unterschiedlich hoch: 2009 umfasste je nach Gebietskörperschaft der Programmbereich Politik 1–19 Prozent, Kultur 1–23 Prozent, Gesundheit 1–31 Prozent, Sprachen 9–63 Prozent, Arbeit/Beruf 5–80 Prozent, Grundbildung/Schulabschlüsse 0–31 Prozent des Gesamtangebots der angebotenen Kurse.

Tabelle M3/7: Programmbereichsentwicklung der Volkshochschulen im Vergleich 2000/2009

		Kurse, absolut					
		Politik – Gesellschaft – Umwelt	Kultur – Gestalten	Gesundheit	Sprachen	Arbeit – Beruf	Grundbildung – Schulabschlüsse
BRD							
	2000	44.067	95.356	142.884	163.681	103.783	8.100
	2009	44.165	90.445	176.926	174.175	72.480	11.150
NRW (ohne MR)							
	2000	5.894	11.114	17.087	21.816	15.580	1.312
	2009	6.442	10.656	20.327	26.530	11.614	1.653
MR							
	2000	2.335	3.502	4.265	7.763	4.816	1.133
	2009	2.096	3.715	5.482	8.809	4.180	1.190
		Belegungen, absolut					
		Politik – Gesellschaft – Umwelt	Kultur – Gestalten	Gesundheit	Sprachen	Arbeit – Beruf	Grundbildung – Schulabschlüsse
BRD							
	2000	663.214	1.074.731	1.986.235	1.868.106	1.141.382	101.811
	2009	660.839	938.621	2.151.272	1.815.399	693.740	131.497
NRW (ohne MR)							
	2000	86.787	133.209	249.114	267.854	182.526	19.489
	2009	85.732	114.863	262.233	292.958	109.943	21.718
MR							
	2000	33.267	54.569	64.816	100.737	59.575	19.945
	2009	26.272	48.574	73.323	101.538	44.561	20.242
		Unterrichtsstunden, absolut					
		Politik – Gesellschaft – Umwelt	Kultur – Gestalten	Gesundheit	Sprachen	Arbeit – Beruf	Grundbildung – Schulabschlüsse
BRD							
	2000	729.359	1.823.150	2.340.953	5.780.490	3.384.369	1.149.669
	2009	704.024	1.641.550	2.836.978	6.362.302	2.277.573	1.452.395
NRW (ohne MR)							
	2000	97.999	230.775	290.155	751.611	385.534	179.817
	2009	96.901	203.425	329.636	975.982	313.822	324.717
MR							
	2000	45.118	85.357	80.240	284.051	146.523	96.910
	2009	31.129	78.645	90.951	346.921	190.547	115.546

Quelle: DIE 2010, eigene Berechnung und Darstellung

Die *Nutzung* der einzelnen Programmbereiche (Belegungen und Unterrichtsstunden) weist *im Verhältnis zum Gesamtangebot* nur geringe Unterschiede zwischen der Metropole Ruhr und dem übrigen NRW beziehungsweise der BRD insgesamt aus.

Sind die *Belegungszahlen* der Kurse der Volkshochschulen in Deutschland insgesamt zuletzt leicht rückläufig (6.391.000 Belegungen 2009, 2008: 6.506.000, 2000: 6.835.000), so sind sie in der Metropole Ruhr seit 2005 wieder leicht steigend, v.a. im Bereich Grundbildung/Schulabschlüsse, Gesundheit, Kultur/Gestalten (2009 in allen drei Bereichen über 3.500 Belegungen mehr als 2006). Die insgesamt im Zehnjahresvergleich rückläufige Tendenz der Belegungen in der Metropole Ruhr ist wie im übrigen NRW und der BRD vor allem auf eine geringere Belegung der Kurse des Bereichs Arbeit/Beruf (Rückgang um 25 Prozent in der Metropole Ruhr,

um ca. 40 Prozent im übrigen NRW und in der BRD) zurückzuführen. Auch Gesellschaft/Politik/Umwelt (Metropole Ruhr Rückgang um 21 Prozent) und Kultur/Gestalten (Metropole Ruhr -11 Prozent) weisen rückläufige Belegungszahlen auf. Der Bereich Gesundheit hat dagegen um 13 Prozent zugelegt. Arbeits- und berufsbezogene Kurse werden seit 2005 in der Metropole Ruhr wieder häufiger belegt.

Von 2000 bis 2009 findet in der Metropole Ruhr ein prozentualer Anstieg der *Unterrichtsstunden* in den Bereichen Arbeit/Beruf um 30 Prozent, Sprachen um 22 Prozent, Grundbildung/Schulabschlüsse um 19 Prozent und Gesundheit um 13 Prozent statt. Rückläufiger Unterrichtsumfang findet sich dagegen im Bereich Politik/Gesellschaft/Umwelt (-31 Prozent) und Kultur (-8 Prozent).

Grundbildung und Schulabschlüsse / Prüfungen

Wie in den weiteren Ausführungen deutlich werden wird, legen die Kommunen und Kreise der Metropole Ruhr insgesamt eine überdurchschnittlich hohe Aufmerksamkeit auf das Nachholen von Grundbildung und Schulabschlüssen („2. Chance“), insbesondere gilt dies für die kreisfreien Städte. Allein von den Volkshochschulen der Metropole Ruhr wurden 2009 in rund 1.200 Kursen mit 20.000 Belegungen insgesamt rund 115.000 Unterrichtsstunden zum Nachholen von Bildungsabschlüssen wahrgenommen. Neben der verhältnismäßig höheren Anzahl von Kursangeboten zum Nachholen der Grundbildung oder von Schulabschlüssen in der Metropole Ruhr ist vor allem die Anzahl der wahrgenommenen Unterrichtsstunden von 2000 bis 2009 deutlich gestiegen (allerdings mit zuletzt leicht zurückgehender Tendenz). Damit werden im Jahr 2009 bei weitgehend gleicher Kurs- und Belegungszahl insgesamt fast 19.000 Unterrichtsstunden mehr aufgebracht. Dies dürfte einerseits auf strukturelle Veränderungen zurückzuführen sein (z.B. die höhere Stundenanzahl der BAMF geförderten Integrationskurse) zum anderen kann es auch als Hinweis auf die schwierigere, benachteiligte Klientel beim Nachholen von Schulabschlüssen im Ruhrgebiet gesehen werden. Die erhöhten pädagogischen Anforderungen aufgrund des zunehmend heterogenen und aus anderen Bildungspfaden „aussortierten“ Klientels der Weiterbildungskollegs und die gezielten Aktivitäten fast aller Ruhrgebietskommunen im Bereich der „2. Chance“ weisen ebenfalls in diese Richtung.

Von den im Rahmen des Volkshochschulangebots durchgeführten 6.651 Abschlussprüfungen entfallen in der Metropole Ruhr im Jahr 2009 ein Drittel auf nachgeholte schulische Abschlüsse, zwei von dreien sind nicht-schulische Abschlüsse:

- 33 Prozent schulische Prüfungen zum Nachholen formaler Bildungsabschlüsse (Haupt-, Real-, Fachoberschule) (übriges NRW 11 Prozent, BRD: 9 Prozent)
- 67 Prozent nichtschulische Prüfungen (übriges NRW 89 Prozent, BRD: 91 Prozent), davon:
 - landeseinheitliche VHS-Prüfungen mit Zertifikat (27 Prozent)
 - Prüfungen in Anlehnung an ausländische Abschlüsse (20 Prozent)
 - europäisches Sprachenzertifikat TELC (14 Prozent)
 - IHK, HWK, Berufsverbände (1 Prozent)
 - Prüfungen sonstiger Institutionen (21 Prozent)
 - sonstige Prüfungen (ohne VHS-Zertifikate) (18 Prozent).

Auch hier gibt es deutliche Unterschiede zwischen den jeweiligen Volkshochschulen der Metropole Ruhr. Der im Vergleich mit dem übrigen NRW und der BRD hohe Anteil an Prüfungen zum Nachholen von Bildungsabschlüssen ist im Wesentlichen auf die Volkshochschule Oberhausen zurückzuführen. Sie gehört zu den landesweit zehn größten im Bereich der kompensatorischen Grundbildung tätigen Volkshochschulen. Darunter fallen insbesondere Angebote des 2. Bildungswegs und innerhalb dessen das Erreichen mittlerer und höherer Abschlüsse. Insgesamt haben über 400 Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Berichtsjahr 2009 an der VHS Oberhausen ihren Hauptschulabschluss nachgeholt. Neben dem Hauptschulabschluss steht bei den meisten anderen Volkshochschulen der Metropole Ruhr der mittlere Abschluss im Vorder-

grund. Neben einer Spezialisierung auf bestimmte Abschlüsse variiert auch die Anzahl der Prüfungen in den Städten und Kreisen der Metropole Ruhr (0 bis über 1.000 Prüfungen, zwischen 0 und 3,1 Prüfungen pro 1.000 Einwohnerinnen und Einwohner ab 18 Jahren).

Kurse für besondere Adressatengruppen (Migrantinnen und Migranten / Arbeitslose / Altersgruppen)

Die Volkshochschulen richten eine nicht unbeträchtliche Anzahl an Kursen speziell an besondere Adressatengruppen.¹¹ 2009 waren dies allein in der Metropole Ruhr ca. 4.800 Kurse, allerdings mit deutlich unterschiedlichem Umfang in den einzelnen Kommunen der Metropole Ruhr (3 bis 996 Kurse im Jahr 2009). Eine auffallend hohe Orientierung an Kursen für besondere Adressatengruppen weisen die Kreise (Recklinghausen, Ennepe-Ruhr, Wesel, Unna) auf: zwischen 389 und 996 Kurse für besondere Zielgruppen.

Ist innerhalb der Gebietskörperschaften insgesamt eine breitere Streuung im Hinblick auf die aufgelisteten Zielgruppen erkennbar (heterogenere Zielgruppenorientierung vor allem in Bochum, Gelsenkirchen, Recklinghausen), so lassen sich doch deutliche Hinweise auf eine Priorisierung bestimmter Gruppen erkennen. Volkshochschulen, die in besonderem Maße Kurse für *Migrantinnen und Migranten* anbieten (43 bis 67 Prozent des Angebots für besondere Zielgruppen – im Vergleich BRD 21 Prozent), finden sich in Bottrop, Duisburg, Essen, Mülheim an der Ruhr, Oberhausen (neben Bottrop also der DOME Verbund, ein Zusammenschluss der Volkshochschulen Duisburg, Oberhausen, Mülheim an der Ruhr und Essen). Kommunale Volkshochschulen mit einer hohen Anzahl an Kursen, die sich vor allem an *Arbeitslose* richten (30 bis 41 Prozent; BRD 3 Prozent), finden sich in Bochum und Gelsenkirchen.

Im Kursangebot der Volkshochschulen sind alle *Altersgruppen* (von unter 18 Jahren bis über 65 Jahre) vertreten,¹² dies gilt auch für die Metropole Ruhr: die meisten Teilnehmenden sind zwischen 35 und 65 Jahre alt (54 Prozent in der Metropole Ruhr im Jahr 2009), 13 Prozent sind über 65 Jahre alt. Damit sind 2 von 3 Teilnehmenden über 35 Jahre alt. Hieran wird die Bedeutung der Volkshochschule gerade für diejenigen erkennbar, die fast gar nicht mehr im Bereich der formalen Bildung vertreten sind und denen sonst außerhalb der betrieblichen Weiterbildung nur wenige Möglichkeiten nonformaler Weiterbildung zur Verfügung stehen.¹³

Organisation (Personal und Finanzierung)

Die Qualität der Bildungsangebote wird im Wesentlichen geprägt durch das eingesetzte *Bildungspersonal*. Neue Anforderungen an die Lehr- und Unterstützungstätigkeiten im Sinne lebenslangen Lernens (Stichwort: neue Lehr- und Lernkulturen, Erwachsenenpädagogik, selbst organisiertes Lernen, etc.) und immer heterogenere Gruppen von Schülerinnen und Schülern und Lernenden wie die immer individueller werdenden Lernanforderungen verdeutlichen die steigenden pädagogischen Anforderungen an die Lehrenden.

Die Volkshochschulen der Metropole Ruhr haben zwischen 3 und 23 hauptberufliche pädagogische Stellen. Ausnahmen finden sich in Oberhausen sowie im Ennepe-Ruhr-Kreis mit jeweils über 40 Stellen insgesamt, da hier ca. die Hälfte des hauptamtlichen pädagogischen Personals mit SGB Mitteln finanziert und der Kooperation mit der Arbeitsagentur im Bereich Berufsvorbereitender Bildungsgänge und Ausbildungsbegleitender Hilfen zuzuordnen ist.¹⁴ Die hauptberuflichen Beschäftigten werden ergänzt durch eine hohe Anzahl neben- und freiberufli-

11 Als besondere Zielgruppen sind seitens des DIE benannt: Ältere, Analphabeten, Arbeitslose, Migrantinnen und Migranten, Menschen mit Behinderung, Frauen, Männer, Jugendliche, Kinder, andere Gruppen (vgl. Huntemann & Weiß, 2010, S. 12f.).

12 Zwar gibt es unterschiedliche Anteile der Altersgruppen in Abhängigkeit von der Angebotsstruktur und der Zielgruppenorientierung in den Volkshochschulen der Metropole Ruhr, es sind aber alle Altersgruppen mehr oder weniger entsprechend der durchschnittlichen Verteilung vertreten.

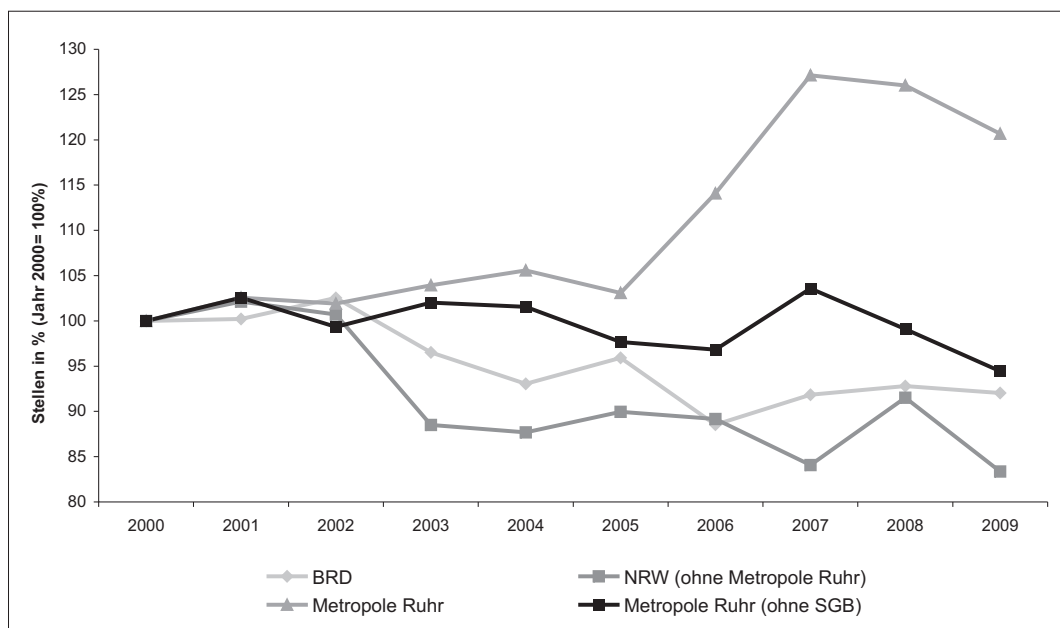
13 Hier gilt es natürlich zu beachten, dass weitere freie und private Weiterbildungsträger Angebote vorhalten, aber keine auf die Gebietskörperschaften der Metropole Ruhr vorliegenden Zahlenreihen vorliegen.

14 Allein in NRW hat die Arbeitsagentur 2009 304 Mio. Euro für berufsvorbereitende und -fördernde Bildungsgänge verausgabt (Krüger-Charle, Leisering & Rolff, 2011, S. 44).

cher Kursleitungen, die rund 95 Prozent des insgesamt eingesetzten Personals ausmachen. (Hier unterscheidet sich die Metropole Ruhr nicht vom übrigen NRW und der BRD insgesamt).

Inklusive des hauptamtlichen Personals für die zusätzlichen SGB bezogenen Aufgaben weisen die Volkshochschulen der Metropole Ruhr über zehn Jahre gesehen eine steigende Anzahl an pädagogischen Mitarbeitern auf, während im übrigen NRW und in der BRD insgesamt eine eher rückläufige Tendenz auszumachen ist. Wenn man die SGB bezogenen Stellen herausrechnet (ca. 50 Prozent der Stellen in Oberhausen und im Ennepe-Ruhr-Kreis) ist die Anzahl der Stellen mit originär VHS-bezogenen Aufgaben 2009 allerdings nur noch gering höher als im übrigen NRW und der BRD insgesamt. Seit 2007 findet ein deutlicher Rückgang statt und auch im Zehnjahresvergleich ist hier ein rückläufiger Trend zu beobachten.

Abbildung M3/6: Relative Entwicklung der Stellen für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen im Vergleich 2000–2009



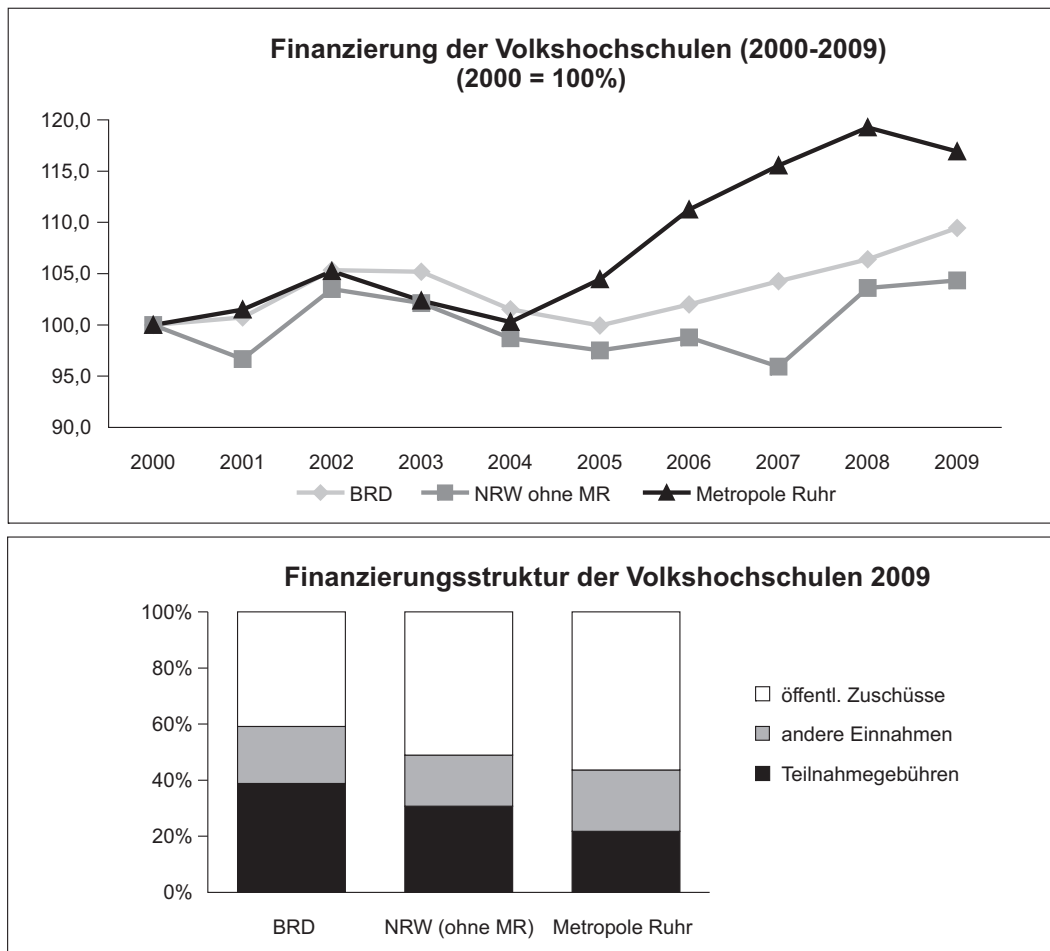
Quelle: DIE 2010, eigene Berechnung und Darstellung

Der *Finanzierungsrahmen* der Volkshochschulen in der Metropole Ruhr stieg trotz rückläufiger Zuschüsse des Landes in den letzten zehn Jahren stärker als im übrigen NRW und in der BRD: von 55 Millionen Euro im Jahr 2000 auf 64 Millionen Euro im Jahr 2009. Dies entspricht einer Steigerung um 16 Prozent (übriges NRW 4 Prozent, BRD 9 Prozent), allerdings mit zuletzt rückläufiger Tendenz. Dieser Anstieg ist aber nicht – wie im Weiteren erläutert wird – auf eine höhere öffentliche Grundfinanzierung und höhere Teilnahmegebühren sondern auf zusätzliche andere Einnahmen einzelner Volkshochschulen in der Metropole Ruhr zurückzuführen.

Die Volkshochschulen der Metropole Ruhr sind in höherem Maße (2009: 56 Prozent) als die Volkshochschulen des übrigen NRW (2009: 51 Prozent) und der BRD insgesamt (2009: 41 Prozent) von öffentlichen Zuschüssen des Landes und der Kommunen abhängig (vgl. dazu Abbildung M3/7). Während die rückläufigen Landesmittel in der Metropole Ruhr im Wesentlichen durch höhere Zuschüsse der Gemeinden kompensiert wurden (18,7 Mio. Euro 2000 – 25,0 Mio. Euro 2009)¹⁵ ist der steigende Finanzierungsrahmen der Volkshochschulen insgesamt auf zusätzliche andere Einnahmen zurückzuführen (v.a. SGB Mittel und Bundesmittel, aber auch EU Mittel und sonstige Einnahmen). Diese Einnahmen stiegen von 8,6 Mio. Euro im Jahr 2000 auf

¹⁵ Laut Auskunft von Volkshochschulvertretungen der Metropole Ruhr sind öffentliche kommunale Zuschüsse insofern zu „bereinigen“ als sie nicht ausschließlich Personalmittel enthalten sondern auch Infrastrukturkosten wie Miete, etc. abdecken („bereinigte Zuschüsse“ im Sinne des WBG).

Abbildung M3/7: Finanzierung der Volkshochschulen



Quelle: DIE 2010, eigene Berechnung und Darstellung

14,0 Mio. Euro im Jahr 2009 (davon 6,0 Millionen SGB-Mittel und 4,3 Millionen Euro Bundesmittel).

Insgesamt ist erkennbar, dass die Volkshochschulen in hohem Maße abhängig von öffentlicher Förderung sind, nach eigenen Angaben sich aber „aus der Not heraus“ zusätzliche Finanzierungsquellen über andere Einnahmen erschließen (zum Teil in erheblichem Maße); auf höhere Teilnahmegebühren wird mit Rücksicht auf die Förderung der Weiterbildungsbeteiligung finanziell schwächerer Bevölkerungsgruppen verzichtet. Der Anteil der Teilnahmegebühren an der Finanzierung der Volkshochschulen ist in der Metropole Ruhr im Jahr 2009 mit ca. 20 Prozent deutlich niedriger als im übrigen NRW (ca. 30 Prozent) und der BRD insgesamt (ca. 40 Prozent).

Die zusätzlich eingeworbenen Einnahmen verdeutlichen die unterschiedlichen Gestaltungsspielräume der Volkshochschulen der Metropole Ruhr und die ihnen zusätzlich zugetragenen Aufgaben (Stichwort SGB II). So finanzierten sich 2009 die einzelnen Volkshochschulen zwischen 150.000 bis ca. 5 Millionen Euro über andere Einnahmen. Die insgesamt zusätzlich eingenommenen 14,0 Millionen Euro wurden im Wesentlichen in vier Gebietskörperschaften eingeworben (Ennepe-Ruhr-Kreis in Höhe von 5 Millionen Euro, Oberhausen über 2 Millionen Euro, Dortmund und Duisburg jeweils über 1 Million Euro). Die Kompensation des Rückgangs öffentlicher Förderung durch zusätzliche Einnahmen ist vor allem in den größeren Städten möglich, da dort eine größere Personaldecke und eine größere Akquisitionskompetenz vorhanden sind. Häufig handelt es sich hier um projektbezogene ESF-Mittel für kompensatorische Grundbildung oder Bundesmittel für Integrationsmaßnahmen. Drittmittelprojekte decken dabei un-

terschiedliche und wechselnde Aufgaben, Zielrichtungen und Zielgruppen ab, sie sind nicht systematisch und strategisch mittel- oder langfristig strategisch einsetzbar (z.B. für Integrationsangebote, -maßnahmen). Entsprechend unterschiedlich dürften die – auch jährlich wechselnden – Handlungsspielräume, Aufgaben und Abhängigkeiten der Volkshochschulen sein (projektbezogene Veränderungen, befristete Arbeitsverträge, keine kontinuierliche Planbarkeit). Für 2009 lässt sich folgende Einteilung vornehmen:

- Kommunen mit hohem Anteil öffentlicher Zuschüsse und einer hohen Orientierung an der gesetzlichen Grundversorgung (72 bis 75 Prozent): Bochum, Essen, Hamm
- Kommunen mit einem relativ höherem Anteil an Teilnahmegebühren (27 bis 34 Prozent): Kreis Recklinghausen, Kreis Wesel, Dortmund
- Kommunen mit hohem Anteil an zusätzlichen Einnahmen (31 bis 70 Prozent der Einnahmen): Ennepe-Ruhr-Kreis, Oberhausen
- Kommunen mit weitgehend anteiliger Finanzierung (jeweils ca. ein Drittel öffentliche Zuschüsse, Teilnahmegebühren, andere Einnahmen): Bottrop.

Auch ohne zusätzliche Einnahmen ist die Finanzierungsgrundlage der einzelnen Volkshochschulen der Metropole Ruhr in Relation zur Einwohnerzahl sehr unterschiedlich. Über Teilnahmegebühren wie öffentliche Zuschüsse (Kommune, Land) standen den Volkshochschulen der Metropole Ruhr im Jahr 2009 zwischen 6,64 Euro und 17,46 Euro pro Einwohnerin und Einwohner (ab 18 Jahren) zur Verfügung (nur Zuschüsse: 3,29 Euro bis 12,92 Euro), in NRW gesamt liegt dieser Wert durchschnittlich bei 12,97 Euro, in der BRD bei 12,18 Euro (Huntemann & Weiß, 2010, S. 23).

Kooperationen

Sind die Kooperationen der Volkshochschulen mit anderen Bildungsakteuren seit dem Jahr 2000 in der BRD und im übrigen NRW bis 2009 deutlich gestiegen, so gilt dies in besonderem Maße für die Volkshochschulen der Metropole Ruhr. Vor allem in 2009 ist diese Zusammenarbeit um mehr als das Doppelte (von 675 Kooperationen im Jahr 2008 auf 1395) gestiegen.¹⁶ Dies ist vor allem auf eine enge Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen Bildungseinrichtungen zurückzuführen (Kultureinrichtungen, Ämter/Behörden, Schulen und vorschulische Bildungseinrichtungen). Kooperationen sind auch abhängig von Projekten beziehungsweise Drittmitteln; deshalb finden sich jährlich wie im Zeitverlauf hohe Schwankungen zwischen den Gebietskörperschaften der Metropole Ruhr. Die Volkshochschulen in den Kreisen verzeichnen seit 2003 ein höheres Kooperationslevel als die kreisfreien Städte, die städtische Zusammenarbeit holt aber seit 2007 deutlich auf.

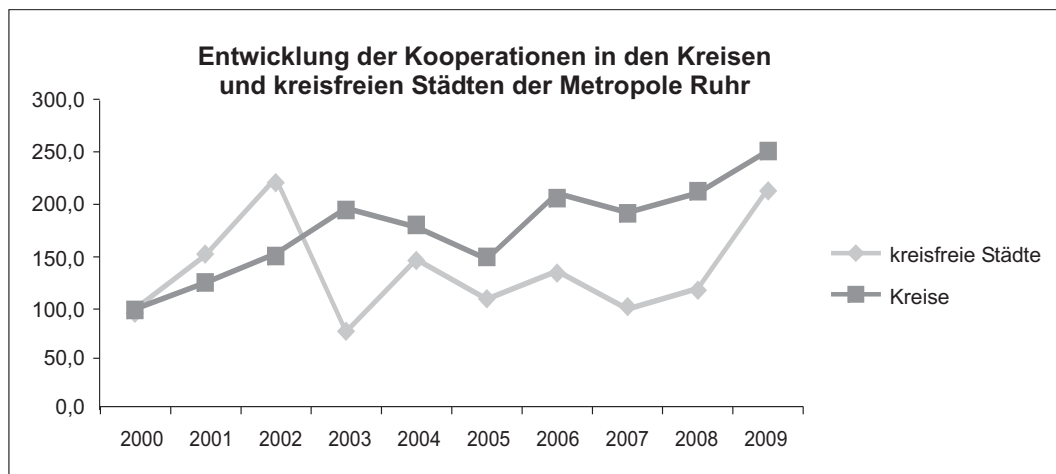
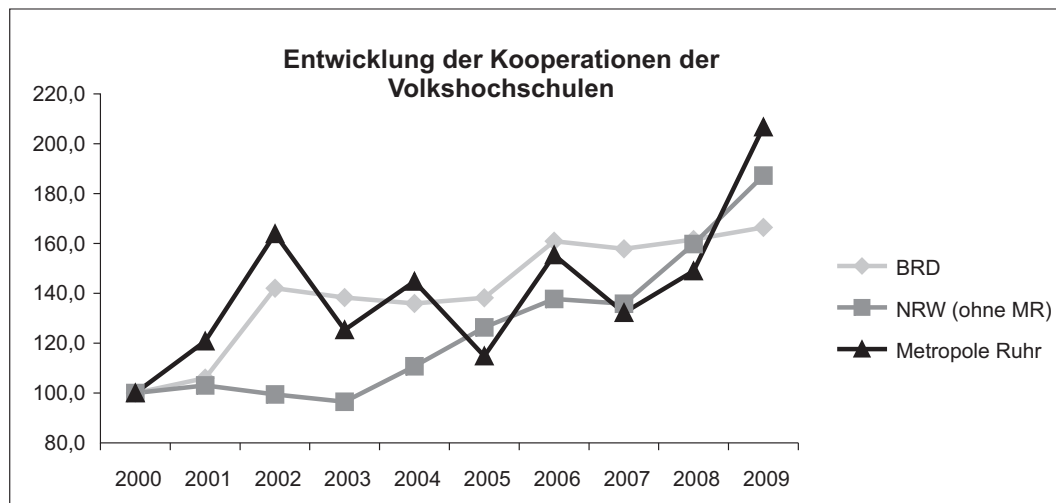
Die wichtigsten Kooperationsbezüge im Überblick:

- Die *Einrichtungen der öffentlichen Bildungsverantwortung* wachsen in der Region Ruhr zusammen: 2009 finden hier fast die Hälfte aller Kooperationen statt (insgesamt 664): Kultureinrichtungen (472 Kurse), Ämter/Behörden (155 Kurse), Schulen und vorschulische Bildungseinrichtungen (33 Kurse), Universitäten/Forschungseinrichtungen (4 Kurse).¹⁷
- Die Zusammenarbeit mit *arbeitsbezogenen Einrichtungen* macht ebenfalls einen Großteil der Kooperationen aus: Unternehmen/Betriebe (188 Kurse) sowie Arbeitsämter (nur individuelle Förderung, 47 Kurse). Hier finden sich deutliche Unterschiede zwischen den Gebietskörperschaften der Metropole Ruhr und im Zeitverlauf 2000 – 2009 (90 bis 334 Kurse in Kooperation mit Unternehmen/Betrieben, mit Arbeitsämtern 31 bis 228 Kurse). Fand in der Metropole Ruhr hier von 2000 bis 2009 nur ein leichter Rückgang der Kooperationen um ca. 9 Prozent statt, so betrug er im übrigen NRW 23 Prozent und in der BRD 32 Prozent.

¹⁶ Dieser Anstieg mag auch zumindest teilweise auf die seit 2009 verwendete neue Kategorisierung der öffentlichen Einrichtungen zurückzuführen sein.

¹⁷ Ein Vergleich im Zeitverlauf ist in diesem Segment nicht möglich, da ab 2009 die meisten dieser Kategorien in der VHS-Statistik erstmals separat erhoben wurden.

Abbildung M3/8: Entwicklung der Kooperation der Volkshochschulen 2009–2009



Quelle: DIE 2010, eigene Berechnung und Darstellung

- Die Zusammenarbeit mit *Vereinen/Initiativen* (116 Kurse) sowie einer Vielzahl sonstiger Einrichtungen (314 Kurse) runden das Bild der umfassenden regional-kommunalen Kooperationskultur der Volkshochschulen insbesondere in der Metropole Ruhr ab.

Die Kooperationsaktivitäten der Volkshochschulen in der Metropole Ruhr schließen alle Bereiche lebenslangen Lernens von der frühkindlichen Bildung (z.B. Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern) über die Schule (z.B. Projekt „Weiterbildung geht zur Schule“) bis hin zum Lernen im Ruhestand (z.B. Weiterbildung für ehrenamtliche Tätigkeiten) und der Unterstützung von Übergängen in der Bildungs- und Lebensbiografie Erwachsener mit ein. Zwar gab es seit jeher eine ausgesprochene Kooperationskultur bei den Volkshochschulen, Gespräche mit Vertreterinnen und Vertretern der Ruhrgebietsvolkshochschulen verdeutlichten aber eine gestiegene Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit, die oft über projektbezogene und förderprogrammabhängige Zusammenarbeit hinaus geht. Neben der intrakommunalen Zusammenarbeit (vgl. dazu z.B. das *Teilsystem Erwachsenenbildung* in Bochum TEIB oder das *Verbundsystem Zweiter Bildungsweg* mit Volkshochschule, Abendrealschule, Abendgymnasium und Westfalen-Kolleg als „Bildungskooperative Dortmund“) gewinnt die interkommunale oder regionale Kooperation über die Grenzen der Gebietskörperschaften hinweg aus Effizienz- und Effektivitätsgründen deutlich an Stellenwert, inklusive darüber erzielter nachhaltiger Strukturverbesserungen (zum Beispiel: Volkshochschulverbund **DOMÉ** Duisburg, Oberhausen, Mülheim an der Ruhr, Essen).

Fazit

Trotz einer relativ homogenen Grundangebotsstruktur lassen sich deutlich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bei den Volkshochschulen der Metropole Ruhr feststellen. Dies ist nicht nur ein Ausdruck der unterschiedlichen kommunalen Rahmenbedingungen sondern auch einer unterschiedlichen strategischen und zielgruppenspezifischen Ausrichtung und „traditionell“ entstandener und übernommener beziehungsweise zugewiesener zusätzlicher kommunaler Aufgaben. Neben ihrer Orientierung an einem ganzheitlichen, integrativen und niedrigschwelligen Bildungsangebot haben die Volkshochschulen allein schon über die Sicherstellung des Grundangebotes nach dem Weiterbildungsgesetz NRW und ihren darüber hinaus gehenden Bildungsaktivitäten einen unverzichtbaren Platz in der Bildungslandschaft des lebenslangen Lernens Erwachsener. Sie korrespondieren mit ihrem umfassenden Programmangebot mit den für das lebenslange Lernen unverzichtbaren und grundlegenden Elementen zur Sicherstellung und Erhöhung der Bildungsbeteiligung. Das umfassende Angebotsspektrum der Volkshochschulen unterstreicht den wichtigen und zuletzt quantitativ wie qualitativ gestiegenen Beitrag der Volkshochschulen für das ganzheitlich orientierte lebenslange Lernen Erwachsener im Sinne der Förderung des Bildungsniveaus und einer gerade von den großen Umbrüchen geprägten Region wie dem Ruhrgebiet und der dafür erforderlichen größeren Lebensbewältigungskompetenz. Die Volkshochschulen sind der Sicherstellung des im WBG NRW genannten Grundbedarfs zur umfassenden Bildung §3 WBG gesetzlich verpflichtet und benötigen dafür die finanzielle Unterstützung des Landes und der Kommunen. In den die Sekundärauswertung der VHS-Statistik begleitenden Gesprächen betonten die Volkshochschulleitungen, dass die Aufgabenerweiterungen und -veränderungen der letzten zehn Jahre sich in der VHS-Statistik nicht abbilden. Die Volkshochschulen fühlen sich darüber hinaus weiteren kommunal-regionalen Besonderheiten verpflichtet und sind stark auf den vorhandenen regionalen Bedarf abgestellt (Stichwort: unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der Metropole Ruhr, Einwerbung zusätzlicher Mittel und Projekte zur Deckung besonderer Bedarfslagen).

3. Prozesse: Konstitution von Ausbildungsmärkten und Koordinierung und Monitoring in der Fort- und Weiterbildung

Aus Sicht einer möglichen Prozessgestaltung werden die Konstitution der Ausbildungsmärkte (gemessen an den Pendlerbewegungen in der Metropole) sowie Stand und Potenziale einer möglichen regional-kommunalen Koordinierung (inklusive möglicher Monitoringaktivitäten) der Fort- und Weiterbildung (auf Basis der Rückmeldungen der Regionalen Bildungsbüros und kommunaler Koordinierungsstellen) analysiert und ausgelotet.

3.1 Die Konstitution von Ausbildungsmärkten und ihre Abgrenzung in der Metropole Ruhr

Die Analysen der Pendlerströme belegen, dass Auszubildende in der Metropole Ruhr in abgegrenzten Teilausbildungsmärkten arbeiten, durch welche die Region untergliedert ist. Methodisch wurde dazu ein Anbindungskoeffizient (hier 20 Prozent) gewählt, der eine möglichst nah an den räumlichen Grenzen der Metropole Ruhr entlanglaufende Aggregation ermöglicht.¹⁸ Danach gibt es in NRW insgesamt 37 Ausbildungsmarktzentren, sieben von ihnen liegen in der Metropole Ruhr (Bochum, Dortmund, Duisburg, Essen, Hagen, Mülheim an der Ruhr und Recklinghausen). 44 Gemeinden der Metropole Ruhr gehören diesen sieben Ausbildungsmarktzentren

¹⁸ Kriterium der Anbindung: Mindestens 20 v.H. der Auszubildenden einer Gemeinde werden im jeweiligen Ausbildungsmarkt ausgebildet.

der Metropole Ruhr an, zwei Gemeinden sind den Ausbildungsmarktzentren außerhalb der Metropole Ruhr angegliedert (Schwelm und Sprockhövel gehören zum Ausbildungsmarktzentrum Wuppertal). Zum Einzugsgebiet der Ausbildungsmarktzentren in der Metropole Ruhr zählen bis auf Olfen (Kreis Coesfeld, zugehörig zum Zentrum Dortmund) und Issum, Rees, Rheurdt (alle Kreis Kleve, zugehörig zum Zentrum Duisburg) nur Gemeinden der Region. Mülheim an der Ruhr ist ein Ausbildungsmarktzentrum ohne zugehörige Städte oder Gemeinden. Die nachfolgende Übersicht (Tabelle M3/8) fasst das Ergebnis der Iteration vor dem Hintergrund des optimalen Anbindungskoeffizienten von 20 Prozent für die Metropole Ruhr zusammen.

Die Metropole Ruhr stellt somit keinen einheitlichen Ausbildungsmarkt dar, sondern teilt sich in verschiedene Ausbildungsmarktzentren auf. Mit Ausnahme von Recklinghausen und Hagen bilden sich ausbildungsmarktzentrale Räume entlang der B1-Linie. Auffällig ist, dass diese Zentren für jeweils spezifische und auch unterschiedlich stark ausgedehnte räumliche Einheiten stehen. So stellt Mülheim an der Ruhr einen eigenen Ausbildungsmarkt dar – ganz im Gegensatz zu Duisburg oder Dortmund, die als Zentren deutlich ausgedehnterer Verflechtungsbereiche fungieren. Dortmund ist stark auf das nördliche Ruhrgebiet, und auch auf Teilräume des Münsterlands, des Sauerlands und der Emscher-Lippe-Zone bezogen. Duisburg nimmt ausbildungszentrale Funktionen primär für den Niederrhein, Recklinghausen für das angrenzende nördliche Münsterland sowie die angrenzende Emscher-Lippe-Zone wahr. Hagen umfasst das Bergische Land sowie den südlichen Randbereich des Ruhrgebiets. Essen dehnt sich in die Emscher-Lippe-Zone (Bottrop, Gelsenkirchen, Gladbeck) sowie mit Schermbeck und Dorsten in daran angrenzende Räume des nördlichen Münsterlands aus. Dagegen ist Bochum ein Ausbildungsmarktzentrum, das sich wie Mülheim an der Ruhr auch als stadträumlich begrenzter Verflechtungsbereich unter Einschluss der angrenzenden Städte Hattingen, Herne und Witten beschreiben lässt. Allein die räumliche Nähe führt nicht dazu, dass sich Ausbildungsmärkte entsprechend verflechten: Die B1-Linie stellt sich nämlich als eine Aufreihung räumlich unterschiedlich strukturierter Marktzentren dar, durch die die Metropole Ruhr in Ausbildungsräume aufgeteilt wird.

Tabelle M3/8: Ausbildungsmarktzentren in der Metropole Ruhr (Anbindungskoeffizient 20 Prozent)

Zentrum/Zugehörigkeit						
Bochum	Dortmund	Duisburg	Essen	Hagen	Mülheim/ Ruhr	Recklinghausen
Herne	Olfen	Oberhausen	Schermbeck	Breckerfeld		Datteln
Hattingen	Castrop-Rauxel	Issum	Bottrop	Ennepetal		Haltern am See
Witten	Waltrop	Rees	Gelsenkirchen	Gevelsberg		Herten
	Hamm	Rheurdt	Dorsten	Herdecke		Marl
	Bergkamen	Alpen	Gladbeck	Wetter (Ruhr)		Oer-Erkenschwick
	Bönen	Dinslaken				
	Fröndenberg/ Ruhr	Hamminkeln				
	Holzwickede	Hünxe				
	Kamen	Kamp-Lintfort				
	Lünen	Moers				
	Schwerte	Neukirchen- Vluyn				
	Selm	Rheinberg				
	Unna	Sonsbeck				
	Werne	Voerde (Niederrhein)				
		Wesel				
		Xanten				

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Die Matrix der jeweiligen Anbindungskoeffizienten für die sieben Ausbildungsmarktzentren verdeutlicht im Wesentlichen ihre Abgegrenztheit voneinander (vgl. Tabelle M3/9).¹⁹ Man sieht aber auch, dass Recklinghausen und Mülheim an der Ruhr das Kriterium von 20 Prozent knapp unterschreiten und Affinitäten zu benachbarten Zentren aufweisen. Recklinghausen ist deutlich mit Essen verflochten, Mülheim an der Ruhr hat erkennbare Bezüge zu Duisburg und Essen.

Neben der Anbindung der Städte und Gemeinden untereinander sind auch ihre auf sich selbst bezogenen Anbindungen zu berücksichtigen. Je ausgedehnter Ausbildungsmärkte sind, desto kleiner wird tendenziell der durchschnittliche sie selbst betreffende Anbindungskoeffizient – und umgekehrt. Auf sich selbst bezogen nähern sich solche Ausbildungsmärkte dann einer perfekten Anbindung, in deren Grenzen Wohn- und Arbeitsort nicht mehr auseinander liegen. Vor diesem Hintergrund ist Dortmund mit einem auf sich selbst bezogenen Anbindungskoeffizienten von über 80 Prozent die Ausbildungsmarktregion mit der stärksten inneren Verflechtung – gefolgt von Essen und Duisburg. Bochum, Hagen, Mülheim an der Ruhr, Recklinghausen weisen jeweils im Verhältnis zu sich selbst die niedrigsten Anbindungskoeffizienten auf, haben also einen geringeren „internen“ Ausbildungsmarkt.

Tabelle M3/9: Anbindungskoeffizienten der Ausbildungsmarktregionen der Metropole Ruhr (in %)

	Duisburg	Essen	Mülheim/ Ruhr	Dortmund	Reckling- hausen	Bochum	Hagen
Duisburg	75,23	6,70	3,60	0,27	0,28	1,78	0,02
Essen	4,97	77,78	2,59	1,33	3,85	4,72	0,06
Mülheim an der Ruhr	15,34	17,37	55,22	0,58	0,00	1,20	0,00
Dortmund	0,33	4,09	0,05	81,28	2,09	4,86	1,16
Recklinghausen	0,99	18,44	0,06	5,54	65,14	7,30	0,00
Bochum	1,11	10,09	0,51	6,19	2,20	73,39	2,50
Hagen	0,17	1,16	0,00	5,72	0,00	7,50	71,00

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2011, eigene Berechnung und Darstellung

3.2 Regional-lokale Koordinierung und Monitoring im Aufbau

Im Bereich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung beziehungsweise Erwachsenenbildung findet sich eine Vielzahl von Kooperationen und Vernetzungen regional-lokaler Akteure zur Förderung von Innovationen, Effektivität und Effizienz, sowohl auf einrichtungsbezogener Ebene als auch im Bereich der kommunalen Koordinierung. Nicht nur die Sekundärauswertung der VHS-Statistik zu den angebotsbezogenen Kooperationen der Volkshochschulen unterstreicht die gewachsene Bedeutung der Zusammenarbeit, auch und vor allem der Einrichtungen im öffentlichen Bereich. Teilweise durch Bundesprogramme („Lernende Regionen“, „Kompetenzzentren“, „Regionales Übergangsmanagement“, „Lernen vor Ort“) und Landesprogramme unterstützt, ist in der Region Ruhr (wie in NRW insgesamt) eine – in ihrer Ausgestaltung und Intensität noch differierende – flächendeckende Verbreitung solcher lokaler Management- oder Koordinierungsansätze anzutreffen. Aus diesem Grund stehen in diesem Abschnitt kommunale Koordinierungsansätze sowie das dafür notwendige Monitoring im Zentrum der Analyse. Eine Übersicht über existierende und geplante regional-kommunale Bildungsberichte und Monitoringaktivitäten konnte aufgrund der unvollständigen Rückmeldungen der Kommunen nicht erstellt werden. Insofern werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse der aktuellen wie potenziellen Aufgabenwahrnehmung der regionalen Bildungsbüros oder ähnlicher kommunaler (regi-

¹⁹ Die Angemessenheit des 20-Prozent-Kriteriums wird auf diese Weise ebenfalls erkennbar.

onaler) Koordinierungsstellen im Bereich berufliche Bildung, Fort- und Weiterbildung im Mittelpunkt stehen.

3.2.1 Regionale Bildungsbüros

Gefördert durch Kooperationsvereinbarungen zwischen Land und Kommune sind in allen Kommunen der Metropole Ruhr Bildungsbüros oder vergleichbare Einrichtungen als zentrale Koordinierungsstellen für Bildungsangebote, -strukturen und -akteure angesiedelt, um einrichtungsübergreifende Zusammenarbeit und Vernetzungen zu fördern. Weitestgehend aus dem Modellprojekt „Selbständige Schule“ entstanden, können einige Bildungsbüros bereits auf eine längere Funktionsdauer zurückschauen. Mit längerem Bestehen dieser Managementstellen oder Koordinierungen, die in der Regel ein gewisses Investment erfordern und nach sich ziehen, ist eine Ausweitung der Aktivitäten auch auf den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung wie – in ersten Ansätzen – auch der Erwachsenenbildung erkennbar.²⁰

Zwölf der 14 befragten Bildungsbüros²¹ beziehungsweise ähnlichen Einrichtungen der Metropole Ruhr sind – neben ihrer auftragsgemäßen und grundlegenden Fokussierung auf schulische Bildung – auch in unterschiedlichem Umfang koordinierend im Bereich berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Erwachsenenbildung tätig. Dabei handelt es sich in der Regel um die Mitwirkung in Gremien oder die Moderation von Netzwerken zum Übergang Schule – Beruf und teilweise um Aktivitäten zur Bildung im Erwachsenenalter, inkl. der Beteiligung an einer einrichtungsübergreifenden Bildungsberatung und Qualifizierungsmaßnahmen (z.B. Erzieherinnen und Erzieher) unter der Maßgabe von Qualitätssicherung und -standardisierung. Neun dieser zwölf Bildungsbüros konzentrieren sich im Bereich Erwachsenenbildung ausschließlich auf den Übergang von der Schule in den Beruf, nur drei entfalten darüber hinaus Aktivitäten, um auch Fort- und Weiterbildung sowie Hochschulbildung in die Koordinierung der kommunalen/regionalen Angebote im Sinne lebensbegleitenden Lernens aufzunehmen. Allen Bildungsbüros und Koordinierungsstellen gemeinsam ist die Bezugnahme auf kommunal unterschiedliche aber bereits bestehende, oft langjährige Vernetzungsstrukturen und -akteure in der Kommune und der Region – auch im Bereich beruflichen Bildung sowie Fort- und Weiterbildung.

Obwohl die Koordinierung von Erwachsenenbildung nicht originäres Aufgabengebiet der Bildungsbüros ist, werden hier Potenziale und Synergieeffekte gesehen, die einer kommunalen Koordinierung der Erwachsenenbildung zuträglich wären. Hier gilt es aus Sicht der Bildungsbüros Chancen und Risiken, Interessen und Zuständigkeiten sowie Ressourcen genauer auszuloten (Konkurrenz und Kooperationspotenziale, Pluralität der Weiterbildungslandschaft, etc.). Sehen die Bildungsbüros den Bereich der Erwachsenenbildung als potenzielles Aktivitätsfeld einer Koordinierung mit guten Ergebnissen für das kommunale Bildungsangebot an, so stehen einem stärkeren eigenen Engagement in diesem Feld die aktuelle Aufgabenüberlastung und die dafür fehlenden und nicht gegenfinanzierten Ressourcen entgegen. Aus Sicht der befragten Bildungsbüros können vor allem die Volkshochschulen, die Arbeits-, Wirtschafts- und Beschäftigungsagenturen – mehr als die Regionalen Bildungsbüros – eine lange koordinierende Tätigkeit auch im Bereich der Erwachsenenbildung vorweisen (siehe hierzu auch das Teilsystem Erwachsenenbildung in Bochum TEIB).

20 Neben der Konzentration auf die auftragsgemäße Koordinierung der Bildungsphasen bis zum Übergang in Studium und Beruf weisen einige regionale Bildungsbüros Bezüge zu allen lebensphasenbezogenen Bildungsbereichen auf (und somit zu allen Modulen des vorliegenden Berichts; lediglich informelles Lernen ist aktuell noch nicht als Thema „entdeckt“).

21 In einer Kommune befand sich das Regionale Bildungsbüro noch im Aufbaustadium, aufgrund von noch nicht etablierten Organisationsstrukturen wurde nicht an der Befragung teilgenommen.

Die hohe Heterogenität der Bildungsbüros in Bezug auf deren Ausstattung (Personal, Ressourcen),²² Zugang zu Entscheidungsebenen, Einbindung in kommunale Strukturen und Netzwerke sowie Aufgaben und Selbstverständnis führt dazu, dass nicht von „dem Bildungsbüro“ gesprochen werden kann, vielmehr ist jedes Bildungsbüro vor dem jeweiligen institutionellen Kontext zu betrachten. Im Hinblick auf die Aktivitäten im Bereich der beruflichen Ausbildung sowie der Erwachsenenbildung lassen sich drei Aktivitätsniveaus der Regionalen Bildungsbüros beschreiben:

- *Typ A: kleines Bildungsbüro ohne Aktivitäten im Bereich Erwachsenenbildung; geringe personelle Ausstattung; niedrige institutionelle Verortung in der Verwaltung* (Hagen, Kreis Unna): Typische Aktivitäten sind koordinierende Tätigkeiten in den Bereichen frühe sowie schulische Bildung; überwiegend punktuelle Angebote und Mitarbeit in wenigen Gremien und Netzwerken. Drittmittelakquisition findet in Bildungsbüros dieses Typs nicht statt.
- *Typ B: Aktivitäten am Übergang Schule – Beruf, jedoch nicht darüber hinaus; geringe bis mittlere personelle Ausstattung; Ansiedlung an Amt oder Dezernat oder als Stabsstelle* (Bochum, Bottrop, Gelsenkirchen, Hamm, Mülheim an der Ruhr, Oberhausen, Ennepe-Ruhr-Kreis, Kreis Recklinghausen): Typische Aktivitäten sind koordinierende Tätigkeiten in den Bereichen frühe sowie schulische Bildung und Übergang Schule – Beruf; teilweise können sie auf eine lang zurückreichende Erfahrung und gute Vernetzung und Mitarbeit in verschiedenen Netzwerken aufbauen; teilweise sind sie auch an deren Initiierung und Koordination beteiligt.
- *Typ C: Aktivitäten am Übergang Schule – Beruf und erste Aktivitäten in der Fort- und Weiterbildung; hohe personelle Ausstattung* (Essen, Dortmund, Duisburg, Herne): Hier handelt es sich um die vier personell am besten ausgestatteten Einrichtungen. Typische Aktivitäten sind die Initiierung und Koordination von Netzwerken sowie die Arbeit an gemeinsamen Standards und Schnittstellen zwischen Bildungsangeboten und -anbietern. Außerdem sind diese Bildungsbüros teilweise selbst in der Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern, Grundschullehrerinnen und -lehrer sowie in der Weiterbildungsberatung tätig. Eine kommunale Koordinierung über den Übergang Schule – Beruf hinaus findet vereinzelt mit spezifischen Schwerpunkten statt (z.B. Bildungsberatung, Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen oder das Nachholen von Bildungsabschlüssen, „2. Chance“). Bildungsbüros dieses Typs sind zudem stärker in der Drittmittelakquisition engagiert.

Die gute Vernetzung der Bildungsbüros mit den kommunalen Bildungsakteuren wird zumindest teilweise auch für eine über den auftragsbezogenen Fokus hinausgehende erste freiwillige Orientierung an beruflicher Ausbildung (v.a. wachsende Bedeutung des Übergangs Schule – Beruf), weniger an der daran anschließenden Erwachsenenbildung (Erwachsene ohne Schul-, Ausbildungsbezug sind nicht Zielgruppe) genutzt. Diese Beispiele – verbunden mit den vielfältigen Synergieeffekten aufgrund der bereits bestehenden Vernetzungen kommunaler und regionaler Bildungsakteure – verweisen darauf, dass die Bildungsbüros durchaus einen Mehrwert für die kommunale Bildungslandschaft im Bereich der Erwachsenenbildung generieren können. Hier bieten sich – eher als im Bereich der frühen und schulischen Bildung – eine kommunenübergreifende regionale Kooperation und Koordination an, da Kundinnen und Kunden von Erwachsenenbildung öfter kommunale Grenzen überwinden (siehe auch die diesbezüglich positiven Erfahrungen des VHS-Verbundes DOME) als Kinder und Jugendliche.

Zu klären bleibt letztendlich die Frage, ob die Regionalen Bildungsbüros als kommunale Einrichtung willens und in der Lage sind (Ressourcen, Akzeptanz, etc.), Koordinierungsaufgaben im Bereich der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung mit zu übernehmen beziehungsweise sich stärker daran zu beteiligen. Hier gilt es insbesondere die Finanzsituation der Kommunen zu beachten: Eine Beteiligung oder gar eine zusätzliche Koordinierungsfunktion im

²² Neben der „Grundausstattung“ von Land und Kommune (jeweils eine Personalstelle) werden hier weitere kommunale/regionale Stellen und Personal eingesetzt, auch finanziert über die Programme „Perspektive Berufsabschluss“ und „Lernen vor Ort“ oder andere Stiftungsmittel.

Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Erwachsenenbildung würde umfassende Anstrengungen und Aktivitäten beziehungsweise eine Aufgabenüberlastung nach sich ziehen. Diese zusätzliche und freiwillige Leistung kann nicht von den Kommunen allein getragen werden, sie dürfte vor dem Hintergrund der aktuellen Aufgabenüberlastung und der finanziellen Lage der Kommunen ohne Gegenfinanzierung von Landesseite nicht durchsetzbar sein. Die insbesondere das Ruhrgebiet prägende prekäre Haushaltslage der Kommunen und Kreise schränken die Möglichkeiten freiwilliger, über das Pflichtangebot hinausgehender Leistungen weitgehend ein, eine dem Aufgabenzuwachs der Kommunen/Kreise nicht entsprechende Grund- oder Gegenfinanzierung wird immer wieder betont. Auch die Akzeptanz in der Bildungslandschaft für eine derartige Aufgabenerweiterung stellt nach Ansicht der meisten befragten Bildungsbüros ein mögliches Hindernis dar (Stichworte: Kooperation und Konkurrenz, unterschiedliche Zuständigkeiten, Befürchtung ordnungspolitischen Eingreifens, etc.).

3.2.2 Kommunales Monitoring

Im Rahmen der regionalen beziehungsweise kommunalen Koordinierung werden aktuell auch mögliche Monitoringaktivitäten diskutiert, im Bereich der Fort- und Weiterbildung vor allem aber in Bezug auf den *Übergang von der Schule in die Arbeitswelt* (nicht zuletzt durch die Regionalen Bildungsbüros und kommunalen Koordinierungsstellen, siehe oben). Dies erklärt sich insbesondere dadurch, dass die Dauerhaftigkeit, mit der ein großer Teil eines Schuljahrgangs beim Übergang in den Arbeitsmarkt mit erheblichen Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsmarkt konfrontiert ist, über punktuelle Unangepasstheiten hinaus auf strukturelle Verwerfungen schließen lässt. Zwei Problemkreise treten dabei zunächst in den Blick: vermeintliche oder tatsächliche Defizite der Jugendlichen selbst, die insbesondere auf Milieuabhängigkeiten und Mängel in der schulischen Berufsorientierung zurückgeführt werden, und die Unabgestimmtheit der – sich im Laufe der Jahre und mit diversen Förderprogrammen vervielfältigenden – Akteure an der Schwelle von der Schule in die Arbeitswelt. Eine genauere und differenziertere empirischen Erfassung und Beschreibung von Übergangsverläufen auf lokaler beziehungsweise regionaler Ebene erscheint notwendig, um die Problematiken schwieriger oder scheiternder Übergänge besser verstehen zu können und auch den Sinn von Interventionen belegen zu können.

Auch in der Metropole Ruhr starteten deshalb Städte und Kreise „auf eigene Faust“ mit dem Aufbau von *Berichtssystemen*, die für die kommunale Übergangspolitik für unverzichtbar gehalten werden. Die Ergebnisse unserer Befragungen und Recherchen verweisen darauf, dass an vielen Orten in der Metropole Ruhr bereits an der Vorbereitung oder der Erstellung von lokalen beziehungsweise regionalen Monitoring- und Berichtssystemen gearbeitet wird, allerdings noch mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen, Ansprüchen und unterschiedlich ausgeprägtem Know-how, unterschiedlichen Zielsetzungen und Ausrichtungen. Neben dem Ausbildungsmarkt- und Übergangsmoitoring und den Monitoringaktivitäten im Rahmen der von „Lernen vor Ort“ geförderten Projekte (Duisburg, Essen und Herne sowie der Kreis Recklinghausen)²³ werden auch weitere bedarfsorientierte Monitorings wie Fachkräftemonitoring (Wirtschaftsförderung Dortmund) und Berufsintegrationsberichte (Regionales Bildungsbüro Dortmund) auf den Weg gebracht. Eine auf konkrete Problemlagen wie den Übergang Schule – Arbeitswelt und Fachkräftemangel bezogene Berichterstattung für die Metropole Ruhr kann und muss hierauf aufbauen und durch einen auf fachlichem Diskurs basierenden Kooperationsprozess darauf hinwirken, dass die verschiedenen lokalen Daten so weit kompatibel werden, dass sie für Indizierungszwecke auf der Ebene der Wirtschaftsregion Metropole Ruhr belastbar Verwendung finden können. Hier bietet es sich an, in der Metropole Ruhr ein *gemeinsames Monitoring* (beziehungsweise Monitoringsystem) als Grundlage für die interkommunale Zusammenarbeit und die intrakommunale Koordinierung zu entwickeln.

23 Weitere Informationen dazu unter www.lernen-vor-ort.info/de/176.php.

4. Wirkungen

Die Analyse der Wirkungen mündet im Folgenden in einer regionalen Typisierung der beruflichen Ausbildung sowie in der Diskussion einer regional integrativen Weiterbildungs koordinati on.

4.1 Regionale Typisierung der Beteiligung an Berufskollegs anhand der Berufskollegstatistik

Die nachfolgende regionale Typisierung der Profile von Berufskollegs dient in erster Linie dem Nachweis ihrer funktionalen Unterschiedlichkeit und dem Nachweis von Profilunterschieden der teilregionalen Übergangssysteme innerhalb der Metropole Ruhr. Da Berufskollegs mittlerweile unterschiedliche, keineswegs auf die berufliche Ausbildung im dualen Ausbildungssystem beschränkte, sondern ihr vor- und nachgelagerte Funktionen der Berufsvorbereitung, der zweiten Chance²⁴ und des Hochschulzugangs erfüllen, sind sie nicht nur mit der Ausbildung in Betrieben, sondern mit dem trägergestützten Maßnahmebereich im Übergangssystem strukturell verknüpft.

Profile und Profiltypen setzen sich aus Indikatoren und ihren jeweiligen regionalen Ausprägungen zusammen. Die Unterscheidung zwischen Profilen und Profiltypen ergibt sich daraus, dass kommunale Standorte von Berufskollegs von vornherein schon ein aus den Bildungsgängen der Berufskollegs resultierendes Profil haben. Die im Folgenden clusteranalytisch vorgenommene Typisierung ordnet und klassifiziert die jeweiligen Profile zu Clustern/Gruppen beziehungsweise zu Profiltypen. Die Auswahl der der Profilanalyse zugrundeliegenden Indikatoren orientiert sich an einschlägigen Vorarbeiten zum Bildungsmonitoring der kommunalen Bildungsberichterstattung, des Arbeits- und Ausbildungsmarktmonitoring der Bertelsmann Stiftung, des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Da aber keine der Vorarbeiten eine regionale Typisierung von Berufskollegs in Betracht zieht, waren Weiterentwicklungen und Anpassungen an das hier verfolgte Informationsinteresse erforderlich. Die Indikatoren wurden so zusammengestellt, dass sie die eingangs dargestellten institutionellen Rahmenbedingungen des Ausbildungs- und Übergangssystems spiegeln: Mit den Neuzugängen in die dualen Fachklassen orientieren sie sich an deren Abhängigkeit von der betrieblichen Nachfrage und der ihr zugrundeliegenden personalwirtschaftlichen Handlungslogik. Mit den Neuzugängen in die Bildungsgänge des Übergangssystems orientieren sie sich am schulischen Angebot und der ihr anhaftenden Aufschub- und Signalfunktion für den Ausbildungseintritt.

24 In diesem Feld sind neben den Berufskollegs insbesondere die Volkshochschulen und Schulen für Erwachsene/Weiterbildungskollegs aktiv.

Tabelle M3/10: Indikatoren/Variablen für die Bestimmung der regionalen Profile und Typen der auf das Ausbildungs- und Übergangssystem (= alle vollzeitschulischen Bildungsgänge an Berufskollegs unterhalb des Erwerbs der Fachhochschulreife) bezogenen Angebote an Berufskollegs

Variablen/Indikatoren	Bewertung
Neuzugänge in das duale System (relativiert an allen Neuzugängen einschl. Übergangssystem, Schulberufe und Hochschulreifeerwerb)	Zeigt die Integration des regionalen Profils in das Ausbildungssystem bzw. in betriebsexterne Bildungsgänge und Programme an.
Neuzugänge, die vorher im Berufskolleg waren und in das duale System eintreten , gemessen an allen Neuzugängen in das duale System (anteilig)	Indiziert die Bedeutung des beruflichen Schulsystems für die Rekrutierung in betriebliche Ausbildungsverhältnisse
Veränderungsrate der Neuzugänge in das duale System 2000 – 2010 (durchschnittliche Wachstumsrate pro Jahr)	Verweist auf die regionale Entwicklungsdynamik der beruflichen Ausbildung
Neuzugänge in das Übergangssystem an allen Neuzugängen an Berufskollegs (in Relation zu allen Neuzugängen einschl. Übergangssystem, Schulberufe und Hochschulreifeerwerb)	Zeigt die Integration des regionalen Profils in das Übergangssystem an
Herkunftsart (Schulabschluss) der Neuzugänge an Berufskollegs (Schulabschluss unterhalb Fachoberschulreife mit Qualifikationsvermerk)	Verweist auf die Inanspruchnahme beruflicher Schulen als „zweite Sekundarstufe I“
Verhältnis Anzahl Schüler/innen in Trägermaßnahmen zu Schülern/innen im Übergangssystem	Indiziert die Bedeutung von Trägern und damit auch die von <i>Programmen</i> für das Übergangssystem
Bildungsgänge duales System	Organisationsindikator, der auf den Grad an Differenzierung ausbildungsberuflicher Bildungsgänge verweist
Bildungsgänge Übergangssystem	Organisationsindikator, der auf den Grad an Differenzierung von Bildungsgängen im Übergangssystem verweist

Die angeführten Indikatoren und Variablen lassen sich statistisch zu vier Dimensionen zusammenfassen:²⁵

- Integration in das Übergangssystem,
- Integration in das Ausbildungssystem,
- Wachsende Bedeutung des Ausbildungssystems,
- Abhängigkeit des Ausbildungssystems von der Rekrutierung aus Berufskollegs.

Die folgende tabellarische Übersicht beschreibt diese Dimensionen mit der Zuordnung der zugrundeliegenden Variablen.

25 Die faktorenanalytische Bildung der Dimensionen ist dokumentiert in FIAB/NBFE Arbeitspapier Nr. 16; <http://www.ife.rub.de/berufspaedagogik/publikationen>.

Tabelle M3/11: Dimensionen der Profilbildung von Berufskollegs an ihren Standorten

Dimension 1: Integration in das Übergangssystem	Dimension 2: Integration in das Ausbildungssystem	Dimension 3: Wachsende Bedeutung des Ausbildungssystems	Dimension 4: Abhängigkeit des Ausbildungssystem von Rekrutierung aus Berufskollegs
Neuzugänge in das Ausbildungssystem <i>Zusammenhang negativ</i>	Neuzugänge in das Ausbildungssystem <i>Zusammenhang positiv</i>	Neuzugänge in das Ausbildungssystem <i>Zusammenhang positiv</i>	Neuzugänge aus dem Übergangssystem in das Ausbildungssystem <i>Zusammenhang positiv</i>
Neuzugänge in das Übergangssystem <i>Zusammenhang positiv</i>	Neuzugänge in das Übergangssystem <i>Zusammenhang negativ</i>	Veränderungsrate der Neuzugänge in das duale System <i>Zusammenhang positiv</i>	Schulabschluss der Neuzu- gänge an Berufskollegs <i>Zusammenhang negativ</i>
Herkunftsart der Neuzu- gänge an Berufskollegs <i>Zusammenhang positiv</i>	Herkunftsart der Neu- zugänge an Berufskollegs <i>Zusammenhang positiv</i>		
Verhältnis Trägermaßnahmen zu Übergangssystem <i>Zusammenhang positiv</i>	Verhältnis Trägermaßnahmen zu Übergangssystem <i>Zusammenhang positiv</i>		
	Bildungsgänge duales System <i>Zusammenhang positiv</i>		
	Bildungsgänge Übergangssystem <i>Zusammenhang positiv</i>		

Quelle: IT.NRW 2010, eigene Berechnung und Darstellung

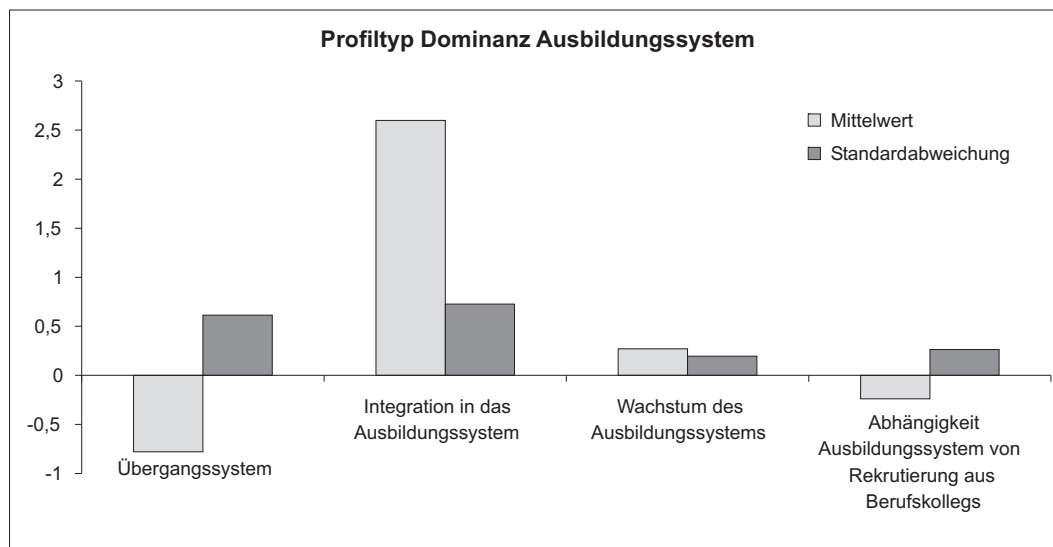
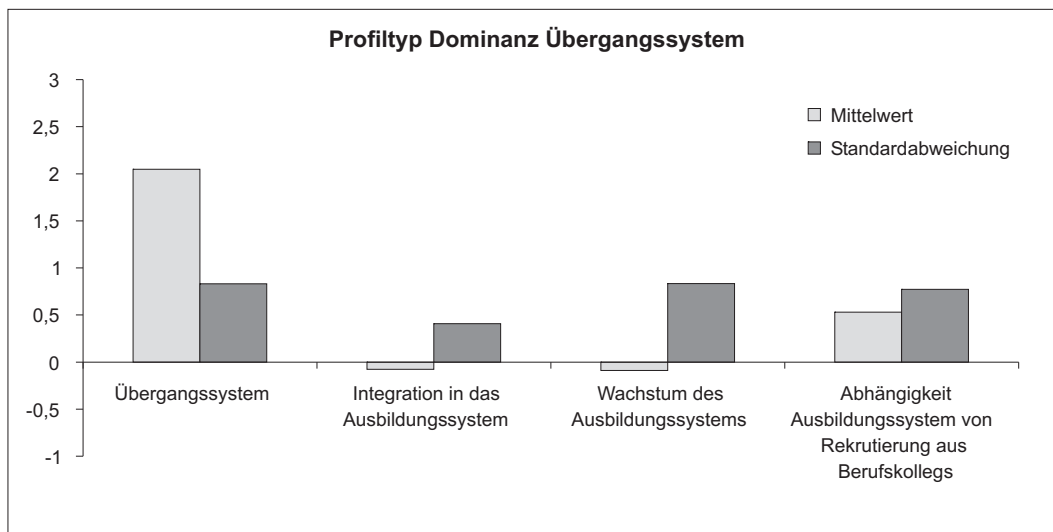
Die vier Dimensionen ergeben pro Kommune ein spezifisches Profil. Unter dem Aspekt der Ähnlichkeit werden sie zu Profiltypen beziehungsweise zu Clustern gruppiert: In den Regionen finden sich für sie typische dimensionale Ausprägungen, durch die sich die regionalen Profile ähneln beziehungsweise zueinander in Kontrast stehen. Clusteranalytisch lassen sich fünf *Profiltypen* identifizieren:

1. „Dominanz Übergangssystem“;
2. „Dominanz Ausbildungssystem“;
3. „Arbeitsteilung zwischen Ausbildungs- und Übergangssystem“;
4. „Verflechtung zwischen Ausbildungs- und Übergangssystem“ und
5. „Ausbildungsdynamik“.

Grafisch werden im Folgenden nur zwei Profiltypen veranschaulicht, die in besonderer Weise kontrastieren und beispielhaft für die Darstellungsweise stehen: „Dominanz Ausbildungssystem“ und „Dominanz Übergangssystem“ (siehe Abbildung M3/9). In den Grafiken sind die jeweiligen dimensionalen Ausprägungen (Faktorwerte) eingetragen, welche die Profile begründen. Der Durchschnitt ist dabei auf Null gesetzt, Mittelwerte und Standardabweichungen illustrieren inwieweit die einzelnen Profiltypen positiv oder negativ vom Durchschnitt der vier Grunddimensionen abweichen.²⁶

²⁶ Eine vollständige Darstellung der Abbildungen und der Methode findet sich in FIAB/NBFE Arbeitspapier Nr. 16; <http://www.ife.rub.de/berufspaedagogik/publikationen>.

Abbildung M3/9: Profiltypen „Dominanz Übergangssystem“ und „Dominanz Ausbildungssystem“



Quelle: IT.NRW 2010, eigene Berechnung und Darstellung

Profiltyp „Dominanz des Ausbildungssystems“

Mit der Überschrift „Dominanz des Ausbildungssystems“ sind Städte angesprochen, die eine überdurchschnittliche Verankerung im Ausbildungs- mit einer unterdurchschnittlichen Verankerung im Übergangssystem verbinden. Der Profiltyp ist durch einen überdurchschnittlichen Ausdifferenzierungsgrad von Bildungsgängen charakterisiert, der mit der Integration in das Ausbildungssystem linear verknüpft ist. Die Rekrutierung von Auszubildenden aus den *übergangsbezogenen* Angeboten der Berufskollegs fallen tendenziell unterdurchschnittlich aus, Neuzugänge in die *übergangsbezogenen* Angebote der Berufskollegs dieses Profiltyps bestehen überproportional aus Absolventen berufsvorbereitender Maßnahmen der Bildungsträger. Dies spricht dafür, dass den Trägermaßnahmen auch für diesen vom Ausbildungssystem dominierten Profiltyp eine Entlastungsfunktion zukommt. Innerhalb der Metropole Ruhr sind es ausschließlich Dortmund und Essen, also die Städte mit der stärksten Ausbildungsmarktzentralität, die dem Typus entsprechen. Ausbildungsmarktangehörige Städte/Gemeinden sind innerhalb des Typs nicht zu finden.

Profiltyp „Arbeitsteilung zwischen Ausbildungs- und Übergangssystem“

Der Typ „Arbeitsteilung zwischen Ausbildungs- und Übergangssystem“ ist gekennzeichnet durch eine überdurchschnittliche Integration in das Ausbildungssystem wie auch in die sich auf das Übergangssystem beziehenden Bildungsganganteile der Berufskollegs. Diese Bildungsganganteile übernehmen eher Aufgaben des nachholenden Erwerbs von Schulabschlüssen und der Berufsvorbereitung. Die Rekrutierung der Auszubildenden mit höheren Schulabschlussniveaus ist tendenziell geringer. Die meisten Städte mit ausbildungszentraler Funktion lassen sich dem Typ zuordnen (Bochum, Duisburg, Hagen, Recklinghausen).

Profiltyp „Verflechtung zwischen Ausbildungs- und Übergangssystem“

Der Typ „Verflechtung zwischen Ausbildungs- und Übergangssystem“ weist eine unterdurchschnittliche Integration in das Übergangssystem und Ausbildungssystem auf. Unterdurchschnittlich ist auch die Zunahme der Auszubildenden in dualen Fachklassen von 2000 bis 2010 (geringes Wachstum des Ausbildungssystems). Gleichzeitig ist der Typ gekennzeichnet durch eine überdurchschnittliche Nachfrage nach Auszubildenden aus den Berufskollegs (hohe Abhängigkeit von der Rekrutierung aus den Berufskollegs).

Profiltyp „Dominanz des Übergangssystems“

In den Städten und Gemeinden des Typs „Dominanz des Übergangssystems“ stellen die auf höherwertige Schulabschlüsse gerichteten übergangsbezogenen Bildungsangebote der Berufskollegs einen relevanten Herkunftsbereich für die betriebliche Ausbildungsnachfrage nach qualifizierten Schulabsolventen dar. Gleichzeitig sind die dem Übergangssystem insgesamt zuzurechnenden Angebote überdurchschnittlich stark vertreten. Hinzu kommt, dass die Bedeutung von Trägermaßnahmen mit der Bedeutung der übergangsbezogenen Angebote in einem positiven linearen Zusammenhang steht. Die Verankerung der Berufskollegs im Ausbildungssystem wie auch die Dynamik der Ausbildungsnachfrage, die sie mit ihrem beruflichen Spektrum an dualen Fachklassen jeweils generieren, bewegen sich hingegen auf durchschnittlichem Niveau. Ausbildungsmarktzentren fallen nicht unter diesen Typus.

Profiltyp „Ausbildungsdynamik“

Der Typus „Ausbildungsdynamik“ ist durch eine Zunahme der Neuzugänge in duale Fachklassen im Zeitraum 2000 bis 2010 (hohes Wachstum des Ausbildungssystems) bei gleichzeitig aktuell geringer Integration in das Ausbildungssystem gekennzeichnet. Von den Ausbildungsmarktzentren gehört Mülheim an der Ruhr dem Typus an.

Die nachfolgende Tabelle fasst die Zugehörigkeit einzelner Städte der Metropole Ruhr zu den fünf Profiltypen zusammen.

Tabelle M3/12: Clusterzugehörigkeit Städte der Metropole Ruhr

Profiltypus Arbeitsteilung Ausbildungs- Übergangssystem	Profiltypus Verflechtung Ausbildungs- Übergangssystem	Profiltypus Dominanz Übergangssystem	Profiltypus Dominanz Ausbildungs- system	Profiltypus Ausbildungs- dynamik
Bochum	Bottrop	Herne	Dortmund	Datteln
Duisburg	Castrop-Rauxel	Wesel	Essen	Dinslaken
Gelsenkirchen	Gladbeck	Witten		Hattingen
Hagen	Marl			Lünen
Hamm	Unna			Mülheim an der Ruhr
Moers				
Oberhausen				
Recklinghausen				
Werne				

(fett gekennzeichnete Städte = Ausbildungsmarktzentren)

Quelle: eigene Berechnung und Darstellung

Generell wird erkennbar, dass die Ausbildungsmarktzentren im dualen System schulische und betriebliche Ausbildungsleistungen für ihr Umfeld übernehmen. Letztlich tragen sie damit zur Vermeidung von Arbeitslosigkeitskosten und Transferleistungen für ihr Umfeld bei. Die stärksten Zentren Dortmund und Essen, aber auch Bochum und Mülheim ziehen im Durchschnitt besser qualifizierte Schulabsolventen aus dem Umfeld an und erfüllen damit eine Entlastungsfunktion für den jeweiligen dortigen Ausbildungsmarkt. Damit erhöht sich aber das Schulabschlussniveau im Bereich der dualen Fachklassen in den Ausbildungsmarktzentren und erschwert den ortsansässigen eigenen Problemgruppen den Zutritt zum Ausbildungsmarkt.²⁷

4.2 Heterogenität und Pluralität der Fort- und Weiterbildung als Grundlage und Chance einer integrativen regional-kommunalen Bildungskoordination

Die analysierten Angebotsstrukturen und ihre Nutzung in der Metropole Ruhr verdeutlichen ihre Eingebundenheit in die unterschiedlichen kommunalen und kreisbezogenen Rahmenbedingungen. Heterogenität und Pluralität²⁸ der strategischen Orientierungen, der zielgruppen- und bildungsbereichsbezogenen Zuspitzungen der Volkshochschulen, unterschiedliche organisatorische Eingebundenheit und Wirkungsmächtigkeit sowie Integration über die Schule hinausgehender Bildungsbereiche (v.a. Übergangsmangement Schule-Beruf) der Regionalen Bildungsbüros sind dabei Chance und Risiko zugleich. Das Risiko beziehungsweise die Gefahr besteht in einem Auseinanderdriften, einer ungleichen Entwicklung und einer suboptimalen Nutzung von Ressourcen („jede Kommune, jeder Kreis erfindet das Rad neu“) sowie damit verbundener ungleicher Bildungschancen der in den jeweiligen Kommunen der Metropole Ruhr lebenden Bürgerinnen und Bürger. Zwar beteiligen sich die Bürgerinnen und Bürger der Metropole Ruhr etwas häufiger an Weiterbildung als im übrigen NRW, die Weiterbildungsbeteiligung ist aber unabhängig davon insgesamt sehr niedrig und deutlich steigerungsfähig. Hier ist die Metropole Ruhr in Zusammenarbeit mit der gesetzlichen Verantwortung des Landes NRW

27 Siehe dazu die Materialien in FIAB/NBFE-Arbeitspapier Nr. 16; <http://www.ife.rub.de/berufspaedagogik/publikationen>.

28 Diese Heterogenität und Pluralität dürfte mit dem Einbezug der Angebotsbereiche freier und privater Weiterbildungsanbieter noch deutlich steigen.

gefordert, im Sinne der Bürgerinnen und Bürger fördernd und ausgleichend aktiv zu werden. So können bestehende Ansätze (wie z.B. das Übergangsmanagement) über alle Kommunen und Kreise hinweg auf ihr Optimierungspotenzial geprüft werden, um die kommunalen Anstrengungen zu unterstützen, voneinander zu lernen und entsprechend der kommunalen und regionalen Besonderheiten weiter zu entwickeln. Die Chance bezogen auf die bestehende Heterogenität und Pluralität besteht darin, quasi arbeitsteilig bestimmte Entwicklungen voranzutreiben, auszuloten und zu professionalisieren, und einem gegenseitigen Lernprozess und -austausch zur Verfügung zu stellen, bestehende Erfahrungen aus anderen Kommunen und Kreisen für die eigenen Entwicklungen zu nutzen und neue Impulse zu erhalten.

Eine derartig angelegte die Metropole Ruhr übergreifende regional-kommunale Koordinierung kann auf eine große Vielfalt an ersten intra- wie interkommunaler Koordinierungsaktivitäten zurückgreifen (intrakommunal: z.B. Regionales Übergangsmanagement, 2. Chance, etc.; interkommunale bzw. regionale Kooperation über Gebietskörperschaftsgrenzen hinweg: z.B. VHS-Verbund DOME, Regionale Facharbeitskreise, agentur mark Hagen etc.). Für den hier zugrundeliegenden Bildungsbereich und die im Zentrum der Betrachtung stehende öffentliche Bildungsverantwortung bedeutet das auch eine Überwindung der „Schullastigkeit“ der öffentlichen Bildungs koordinierung, die den Bereich der Erwachsenenbildung und ihrer Bildungsinstitutionen (öffentliche Träger wie die Volkshochschulen, freie und private Bildungsinstitutionen) stärker mit einbezieht. So sind die Träger der Fort- und Weiterbildung (z.B. Volkshochschulen, Kammern) zwar strukturell eingebunden (im Wesentlichen über die kommunalen Bildungskonferenzen), der Bereich der Erwachsenenbildung im umfassenden Sinne ist aber aktuell im Rahmen der öffentlichen Bildungsverantwortung weitgehend nachgeordnet beziehungsweise dem Schulgeschehen zugeordnet und wird nicht eigenständig und systematisch in den Blick genommen und weiterentwickelt. Hier gilt es, dass diesbezügliche „Koordinierungsvakuum“ lebenslangen Lernens (allgemeiner wie beruflicher Weiterbildung) im Sinne eines *systematischen* Aufeinanderbeziehens vorhandener und diese ergänzender Koordinierungsaktivitäten zu füllen.

Die Ergebnisse der Befragungen der kommunalen Koordinierungsstellen und Regionalen Bildungsbüros wie der Volkshochschulvertretungen unterstützen auch die Notwendigkeit einer engeren Verbindung von Angebot und (potenzieller) Nachfrage, der Schaffung von Transparenz und einer verstärkten Effizienz der öffentlich finanzierten und geförderten Bildungsangebote im Sinne und aus der Perspektive der Lernenden. Als einen Baustein dazu planen viele Kommunen das Auflegen von Bildungsmonitorings (nicht nur im Projekt Lernen vor Ort), in einigen Kommunen sind erste Monitoringaktivitäten bereits realisiert. Auch die Notwendigkeit einer institutionenübergreifenden Bildungsberatung wird betont, auch hier sind erste Planungen und Umsetzungen in einigen Kommunen (Bochum, Dortmund, Essen, Hamm, etc.) vorhanden.

5. Handlungsempfehlungen

Die empirischen Ergebnisse verweisen darauf, dass die Kommunen der Metropole Ruhr unter den gegebenen Rahmenbedingungen (Strukturwandel, hohe Arbeitslosigkeit, etc.) weitreichende Anstrengungen für eine bestmögliche Versorgung mit Bildung unternommen haben: Die Bildungsbeteiligung ist etwas höher als im übrigen NRW, die Beteiligung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund entspricht in den häufigsten Berufen ihrem Bevölkerungsanteil, Betriebe bilden häufiger aus, höheres Augenmerk auf das Nachholen von Schulabschlüssen (2. Chance), vielfältige und enge Kooperationsverflechtungen (v.a. im Bereich der öffentlichen Hand). Nichtsdestotrotz bestehen die zentralen allgemeinen Herausforderungen auch für die Metropole Ruhr weiter: Integration bildungsbenachteiligter Bevölkerungsgruppen, stärkere Nutzung des weiterhin segregierten migrations-, und geschlechtsspezifischen Ausbildungspotenzials (v.a. von Migrantinnen), Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung (v.a. benachteiligter Bevölkerungsgruppen, Migrationshintergrund, einkommensschwache Haushalte, etc.), Transparenz und bedarfsbezogene Weiterentwicklung der Weiterbildungsangebote, Sicherstellung des Fachkräf-

tepotenzials. Die Kommunen der Metropole Ruhr sind zudem geprägt durch vielfältige über die formale Bildungsverantwortung hinausgehende intra- und interkommunale bzw. regionale Aktivitäten und Kooperationen, z.B. und vor allem im Bereich des Übergangs von der Schule in den Beruf. Die nachfolgenden Handlungsempfehlungen zur Optimierung der beruflichen Ausbildung und der Fort- und Weiterbildung setzen an den bestehenden Aktivitäten, Profilen, Entwicklungsschritten und Gegebenheiten der Kommunen vor Ort an. Sie sind als Vorschlag zu einer gemeinsamen Optimierung und Weiterentwicklung im Sinne einer aufstrebenden Bildungsregion Metropole Ruhr²⁹ zu verstehen.

5.1 Berufliche Ausbildung

Aufgrund der ausbildungsmarktlichen Verflechtungen (manifestiert in Ausbildungsmarktzentren und Profiltypen sowie ihrer kommunal-regionalen Verknüpfung) sollte die Metropole Ruhr als ein aus Teilmärkten bestehender beruflicher Bildungsraum aufgefasst und standortbezogen mit Schwerpunkten der dualen Ausbildung, der schulberuflichen Ausbildung und der den hochschulbezogenen beruflichen Bildung (duales Studium, Berufsabitur) ausgestattet werden. Strategien der Zentralisierung und Filialisierung von Standorten und Funktionen sind vor diesem Hintergrund sinnvoll, bislang aber nicht systematisch zum Einsatz gekommen. Im Sinne der Qualität der Berufsausbildung und aufgrund der Versorgungsproblematik mit Fachlehrern und -lehrerinnen sowie des demografischen Prozesses ist dies jedoch naheliegend. Schwerpunkte sollten sich an regionalen Profilen orientieren.³⁰

Im Unterschied zum gymnasialen Teil der Sekundarstufe II folgen die kommunalen Profile den im beruflichen Bildungsraum bestehenden Verflechtungen. Es konnte gezeigt werden, dass die Ausbildungsmarktzentren mit Profilen verknüpft sind, in denen entweder die Verankerung im Ausbildungssystem oder die Verankerung im Ausbildungs- und Übergangssystem stark ausgeprägt ist. In beiden Fällen wird für die ausbildungsbezogene Rekrutierung qualifizierter Absolventen – auch solchen aus Berufskollegs – das Marktumfeld benötigt. Solche Prozesse können – entsprechende Informationen über den Leistungsaustausch vorausgesetzt – durch gezielte Berufsorientierung unterstützt werden.

Die mit dem Übergangssystem, der beruflichen Ausbildung und dem Hochschulreifeerwerb verbundenen Pfadlinien der nichtgymnasialen Sekundarstufe II teilen sich in angebots- und nachfrageabhängige Profile auf. Diese Profile selbst werden direkt und indirekt von den Ausbildungsmarktzentren geschaffen, die ihrerseits Ausdruck der teilregionalen Betriebs- und Beschäftigungsstruktur sind. Grundsätzlich zu empfehlen ist eine profilbezogene Steuerung und Schulentwicklungsplanung der Berufskollegs wie auch der teilregionalen Übergangssysteme selbst, die an den in die Pfadlinien eingeschlossenen Funktionen der beruflichen Ausbildung, der zweiten Chance und des Hochschulzugangs ausgerichtet ist.

Beschäftigungszyklische Schwankungen des Ausbildungssystems, der demografische Prozess und die Veränderung der Bildungsbeteiligung sorgen für jeweils aktuellen und strukturellen Anpassungsbedarf auf der Seite der Berufskollegs, der überbetrieblichen Ausbildung der Kammern und der Bildungsträger. Profilbezug der Steuerung und Schulentwicklung bedeutet vor diesem Hintergrund, dass entlang der ausbildungsmarktzentralen Strukturen funktionsbezogene Programm- und Leistungsschwerpunkte der beteiligten Akteure diskutiert und benannt werden können. Dies kann im Rahmen der bestehenden teilregionalen Strukturen und Praktiken geschehen, die dafür jedoch Informationsgrundlagen und Anreize benötigen. Die bisherigen Angebote des Übergangssystems sollten als Angebote der zweiten Chance (Nachholen von Schulabschlüssen bzw. Elementarbildung) und als Berufsvorbereitung im Sinne einer ausbildungsvorgelagerten, an Ausbildungsberufen orientierten und durch Lernmodule unterstützten

29 Als mögliche Beispiele für erfolgreiche Bildungsregionen (allerdings mit anderen Rahmenbedingungen) sind hier die Region Rhein-Neckar und die Region Hamburg (inkl. Umland) zu nennen.

30 Eine entsprechende Mobilitätsbereitschaft der Auszubildenden ist dafür notwendig und zu fördern.

betrieblichen Praxis organisiert sein. An die Stelle wechselnder Programme sollten längerfristige Programmstrukturen für beide Aufgaben treten, die je nach teilregionalem Profil von Trägern, Kammern, Berufskollegs, Betrieben sichergestellt werden.

Die Funktion der beruflichen Schulen in der Metropole Ruhr ist die Funktion der beruflichen Ausbildung und die Vermittlung der Hoch- und Fachhochschulreife. Diese Pfadlinie sollte sich vom Gymnasium nicht nur durch Fächerverschiedenheit, sondern vor allem durch das Berufsprinzip abgrenzen und als Berufsabitur ausgelegt werden. Die bereits bestehende Verbindung mit Schulberufen ist sinnvoll, aber nicht ausreichend am Arbeitsmarkterfolg orientiert.³¹ Schulberufe sollten ein Instrument der Ausdifferenzierung von Ausbildungsberufen bei entsprechendem regionalem Bedarf sein. Sie können der beruflichen Ausbildung vorangehen, also explizit Funktionen der zweiten Chance übernehmen, sie können ihr aber auch nachgelagert sein, sie durch Spezialisierung, Erwerb des Berufsabiturs etc. ausbauen. Schulberufe sollten von der Zielsetzung des Ausbildungssystems und der Mündung in ein Arbeitsverhältnis ausgehen bzw. außerhalb des Ausbildungssystem – also dort wo sie eine Art Monopol haben – ausbildungsberufähnlich mit starker berufspraktischer Ausrichtung organisiert sein – was in den Sozial- und Gesundheitsberufen auch überwiegend der Fall ist.

Die ebenfalls relevante Funktion der zweiten Chance teilen sich die beruflichen Schulen mit den Bildungsträgern und den Schulen des zweiten Bildungswegs. Für die spezifische Funktion der zweiten Chance und der Vollzeitschule ist eine in die Aufgaben der Schulträgerschaft hineinreichende strukturelle Gewährleistung und Grundfinanzierung durch das Land erforderlich, die über die Personalfinanzierung hinausgeht. Funktionen der zweiten Chance sollten programmfinanziert sein und von der Unterscheidung zwischen Programmen der Grund- und Zusatzversorgung ausgehen. Maßnahmen der Arbeitsförderung sollten dieser Logik angepasst werden, was im Rahmen der bestehenden Instrumente möglich ist.

Die Grundversorgung im Rahmen von Funktionen der zweiten Chance sollte am Prinzip der Inklusion entlang der Merkmale Schulerfolg, Geschlecht, Migrationshintergrund ausgerichtet sein. Ein entsprechendes an der Berufseinmündung, am Ausbildungs- und Bildungsgangserfolg ausgerichtetes Monitoring sollte die regionale Entscheidung über Programme der Grundversorgung fundieren. Programme der Grundversorgung können sich auf den Erwerb von Schulabschlüssen, modularisierte Angebote der Elementarbildung und auf den Erwerb berufspraktischer Kompetenzen in den Mittelpunkt stellende ausbildungsberufliche Grundlagenmodule richten. Programme der Zusatzversorgung können sich regional an Zusatzqualifikationen, Ausbildung in nichtbetrieblicher Trägerschaft und Berufseinstiegsangeboten für spezifische Zielgruppen orientieren.

5.2 Handlungsrahmen Weiterbildung Metropole Ruhr – integrative Aus- und Weiterbildungs koordinierung

Die vorliegenden Ergebnisse im Bereich der Fort- und Weiterbildung insbesondere die vielfachen intra- und interkommunalen Kooperationen sowie die aktuelle Diskussion in Fachwelt wie Politik³² verweisen darauf, dass die Wirtschaftsregion Metropole Ruhr gut daran tut, einen „Regionalen Handlungsrahmen Bildung im Erwachsenenalter“ (unter Einbezug der beruflichen Ausbildung und des Übergangs von der Schule in den Beruf) zu entwickeln, für den eine

31 Vgl. dazu Feller, 2010: Die Beschäftigungsintegration ist bei den Schulberufen niedriger als in dualen Berufen, auch weil es zu wenig Praxisphasen gibt. Die Beschäftigungsintegration ist da hoch, wo es keine Ausbildungsberufe gibt (z.B. bei den nichtkaufmännischen Dienstleistungsberufen), dort ist auch die Praxisverzahnung besser.

32 Die kommunalen Spitzenverbände und insbesondere der Deutsche Städtetag sprechen sich seit einigen Jahren ausdrücklich dafür aus, dass Städte sich aktiver in die Gestaltung der gesamten kommunalen Bildungslandschaft einschalten und ihren politischen Auftrag entsprechend umfassend interpretieren sollten („Von der Schulträgerschaft zur vernetzten Bildungslandschaft – Bildung kommunal gestalten!“). Die „Weinheimer Initiative“, der sich inzwischen mehr als 20 Städte bundesweit angeschlossen haben, plädiert für entsprechend förderliche Rahmenbedingungen zur Umsetzung und Erfüllung dieser Aufgabe.

auf diesen großen Abschnitt des Bildungsgeschehens gerichtete Berichterstattung Voraussetzung und Begleitnotwendigkeit wäre.

Die Region Ruhr steht nicht voraussetzungslos vor dieser Aufgabe, da es auf der Ebene der hier zuzurechnenden Städte und Kreise vielfältige Aktivitäten und eine Art neuen „Bildungsaufbruch“ gibt: durch die Regionalen Bildungsbüros, durch neue kommunale Strukturen des Bildungsmanagements der beteiligten Kommunen am Projekt Lernen vor Ort (Duisburg, Essen, Herne, Kreis Recklinghausen), durch die Beteiligung an der Weinheimer Initiative zur Förderung der kommunalen Koordinierung (Dortmund und Herten) und weitere bereits bestehende kommunale (z.B. Teilsystem Erwachsenenbildung in Bochum) und interkommunale Koordinationsstrukturen (z.B. Volkshochschulverbund DOME; agentur mark).³³ Es besteht also eine gute Ausgangsbasis zur Entwicklung strategischer und konzeptioneller Koordinationsstrukturen und einer *wachsenden* Entwicklungspartnerschaft zwischen dem Land NRW, der Metropole Ruhr und der Kommune. Auch die in bestehenden kommunalen Netzwerken und Beiräten eingebundenen Akteure sind in weiten Teilen (zumindest institutionell wie z.B. Arbeitsagenturen, Wirtschaftsverbände, Kammern, Gewerkschaften, Unternehmen) identisch mit den für die berufliche Ausbildung und die Erwachsenenbildung relevanten Akteuren. Die in den der Erwachsenenbildung vorgeschalteten Bildungsbereichen eingebundenen kulturellen Einrichtungen (Büchereien, Museen, Musik-, Kunstschulen, etc.), Sporteinrichtungen, Vereine etc. sind für die Erwachsenenbildung ebenfalls nutzbar (im Sinne lebensnaher Zugänge zu lebenslangem Lernen, einer milieubezogenen Ansprache potenzieller Lernender, aber auch der Integration informellen Lernens, siehe dazu auch Modul 5).

Wichtig wird sein, ob es zu einem Zusammenspiel der Städte und Kreise in und mit der Wirtschaftsregion Metropole Ruhr kommen kann, damit sich synergetisch Stärken addieren und Schwächen und Defizite auch gemeinsam zu bewältigen sind. Dies wird auch nicht ohne eine Ausbalancierung und Neubestimmung von Zuständigkeiten (auch mit dem Land NRW), von Arbeitsteilung und Kooperation gehen. Es geht somit nicht um eine Neuentwicklung sondern um eine systematische Weiterentwicklung und das Aufeinanderbeziehen bestehender Strukturen in der Metropole Ruhr, um den wichtigen und langen Bildungsabschnitt, die Weiterbildung von Erwachsenen im Sinne einer quantitativen und qualitativen Erhöhung ihrer Beteiligung am lebenslangen Lernen zu verbessern. Die in der Metropole Ruhr bestehende Heterogenität ist dabei ein Ausdruck unterschiedlicher Rahmenbedingungen, Prioritäten und Ausgangsbedingungen bzw. unterschiedlicher Profile. Daran gilt es anzusetzen und eine kommunal-regional abgestimmte und optimierte Weiterentwicklung im Sinne einer auf gemeinsame Ziele ausgerichteten regional-kommunalen Entwicklungspartnerschaft zu etablieren, die durch das Land NRW unterstützt und rechtlich abgesichert wird sowie mit den aktuellen Landesentwicklungen (z.B. Initiative Fachkräftesicherung) korrespondiert.

Aufgrund der vorliegenden Analyse lassen sich grundsätzliche und spezifische (auf die vorliegenden Analysen bezogene) Handlungsbedarfe und -optionen zur Weiterentwicklung und Koordinierung beruflicher Ausbildung, Fort- und Weiterbildung im Erwachsenenalter in Korrespondenz zu den anderen Bildungssystemen begründen. Grundsätzlicher Handlungsbedarf besteht insofern als es keine *systematische* die verschiedenen Ansätze und Akteure *integrierende* Koordinierung der Erwachsenenbildung (über die ebenfalls unterschiedlichen Ansätze zum Übergang Schule – Beruf hinaus) gibt. Erste Ansatzpunkte und Schwerpunkte einer der öffentlichen Bildungsverantwortung für diesen Bereich entsprechenden Koordinierung sind zwar vorhanden (z.B. Regionales Übergangsmanagement, Nachholen von Bildungsabschlüssen, einrichtungsübergreifende Bildungsberatung, Teilsystem Erwachsenenbildung Bochum TEIB, ...),

33 Eine bereits sehr weitgehende integrierte kooperative Koordinierung im Sinne der öffentlichen Bildungsverantwortung findet sich z.B. in Dortmund (inkl. zentraler Monitoringaktivitäten wie Berufsintegrationsbericht, Fachkräftemonitoring). Auf der Homepage des Bildungsberichts Ruhr werden die Dortmunder Aktivitäten zusammen mit weiteren Beispielen intra- und interkommunaler bzw. regionaler Koordinierung aufgeführt.

orientieren sich aber nicht an einem systematischen und regional konzeptionell und strategisch abgestimmten Rahmen. Dieses „Koordinierungsvakuum“ gilt es im Sinne einer gemeinsamen Bildungsregion Ruhr zu füllen.

Die öffentliche Bildungsverantwortung steht letztendlich vor einer Grundsatzentscheidung die sich in drei *Handlungsoptionen* zusammenfassen lässt:

Handlungsoption A: Defizit ausgleichende Bildungsverantwortung;

(reaktive, subsidiäre und Marktdefizite ausgleichende Wahrnehmung der öffentlichen Bildungsverantwortung für die Erwachsenenbildung)

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung im Sinne lebenslangen Lernens wird ausschließlich der pluralen Weiterbildungslandschaft überlassen, die öffentliche Bildungsverantwortung beschränkt sich auf den Ausgleich offensichtlicher Defizite (reaktiver Ansatz). Kooperationen und Vernetzungen sind anlassbezogen, unverbindlich und zeitlich begrenzt und hängen stark von Personen ab.

Handlungsoption B: Vernetzung kommunaler Akteure

(ausschließlich kommunale Koordinationsstrukturen)

Ausschließlich kommunal ausgerichtete Koordinierung der Erwachsenenbildung durch Vernetzung der ansässigen Bildungsakteure, ohne Abstimmungsnotwendigkeiten mit regionalen und landesweiten Strukturen über die gesetzlichen, formal rechtlichen und zuständigkeitsbezogenen Einbindungen (Bezirksregierung, Landesregierung) hinaus.

Handlungsoption C: Schaffung einer regional-kommunalen Entwicklungspartnerschaft

Gemeint ist die kooperative strategische, konzeptionelle und inhaltliche sowie Entwicklungsimpulse setzende Weiterentwicklung der beruflichen Ausbildung sowie der alle Bildungsbereiche umfassenden Erwachsenenbildung der Metropole Ruhr (inkl. entsprechender Support- und Entwicklungsstrukturen), eingebettet in eine Landesunterstützung, mit operativer Umsetzung und kommunal differenzierter spezifischer Ausgestaltung auf der kommunalen Ebene (den unterschiedlichen kommunalen Rahmenbedingungen, Prioritäten, bestehenden Vernetzungsstrukturen gerecht werdend) (siehe nachfolgende Handlungsempfehlung).

Handlungsempfehlung: Heterogene kommunale Bildungslandschaft eingebettet in gemeinsame und verlässliche Entwicklungsstrukturen (Kommune – Metropole Ruhr – Land NRW)

Die weitergehende Entwicklung der beruflichen Fort- und Weiterbildung (Erwachsenenbildung) allein und unkoordiniert der „Pluralität der Weiterbildungslandschaft“ und ihren Selbstkoordinierungskräften zu überlassen, dürfte nicht zu einer als notwendig zu erachtenden quantitativen und qualitativen Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung *aller* Erwachsener und Bevölkerungsschichten beitragen.³⁴ Um Benachteiligungen spezifischer Bevölkerungsgruppen beim Zugang und der Nutzung von Bildungsangeboten entgegenzuwirken, die Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener systematisch und bedarfsbezogen in der Kommune und in der Region zu erhöhen, ist eine Koordinierung der Erwachsenenbildung (beginnend bei der beruflichen Ausbildung und anschließend an die allgemeinbildenden Abschlüsse) im Sinne einer dafür zuständigen öffentlichen Bildungsverantwortung notwendig. Dies könnte in jeder Kommune, in jedem Kreis unabhängig voneinander erfolgen, ließe dann aber die Synergieeffekte einer gemeinsamen Weiterentwicklung des Bildungsangebots in der Metropole Ruhr weitgehend außen vor (z.B. im Bereich des durch den Lernenden selbstorganisierbaren Lernens wie E-Learning und Blen-

³⁴ Ein möglicher Ansatzpunkt zur Erhöhung der quantitativen wie qualitativen Weiterbildungsbeteiligung in der Metropole Ruhr könnte z.B. eine konsequente Orientierung an einer Lernenden und Lernwege bezogenen Orientierung lebenslangen Lernens („von der Einrichtungsperspektive zur Lernendenperspektive“) sein (vgl. Kruse, Schröder, Kaletka & Pelka, 2010, S. 25).

ded Learning, dem Aufbau einer gemeinsamen Bildungsberatung,³⁵ der arbeitsteiligen Entwicklungsarbeit und dem Lernen voneinander etc.). Wir plädieren deshalb dafür, bereits bestehende Vernetzungen in den Kommunen und Regionen zu nutzen, in einer gemeinsamen Entwicklungspartnerschaft von Land, Metropole Ruhr und Kommune die Bildungsangebote, -zugänge und -nutzung für Erwachsene weiterzuentwickeln.

Die einzelne „Kommune“ stößt dabei auf sich gestellt an Grenzen für eine derartig kohärente Gestaltung. Es widerspricht den vielfältigen Erfahrungen, die bei dem Aufbau von Bildungskordinierung in der Metropole Ruhr wie anderenorts (z.B. im Projekt HESSENCAMPUS³⁶) gemacht worden sind, dass es allein „vor Ort“ wirklich gelingen könnte, Bildungsanbieter und -angebote in einem stimmigen, integrierten System aufeinander abzustimmen. Bildung ist in ihrer ganzen Variationsbreite in erheblichem Umfang durch Zuständigkeiten stark mit geprägt, die „oberhalb“ der kommunalen Handlungsebene angesiedelt sind, z.B. beim Land, beim Bund, bei Bundeseinrichtungen wie der Bundesanstalt für Arbeit. Von daher werden die einzelnen Kommunen zwar Fortschritte auf dem Weg einer kohärenten Gestaltung ihrer lokalen Bildungslandschaft machen können, sie werden aber so lange mit einer unbefriedigenden Wirklichkeit konfrontiert sein, an der sie „zu kurieren“ gezwungen sind, bis es auf breiterer Ebene zu einer verständigen gemeinsamen Gestaltung kommt. Das bedeutet im vorliegenden Fall, dass über eine Koordinierung vor Ort (lokal) und der Metropole Ruhr (regional) vor allem die Unterstützungsnotwendigkeit durch das Land NRW gegeben sein muss. Viele bereits von den Kommunen angezogenen Aktivitäten sind „freiwilliger“ an konkreten Bedarfslagen orientierter Natur und nicht gegenfinanziert. Es bedarf einer ruhrgebietsbezogenen Unterstützungsstruktur zur Entwicklung übergreifender Konzepte und Aspekte, die auch in die landesbezogene Bildungsverantwortung eingebettet ist (Wechselspiel beziehungsweise Interdependenz oder Korrespondenz von landesbezogenen Rahmensetzungen mit Spielraum für regionale und lokale Besonderheiten).

Innerhalb der integrativen Bildungskordinierung der Metropole Ruhr sollten die *zentralen Entwicklungs- und Handlungsfelder* sowohl kommunalspezifisch wie auch übergreifend angegangen werden. Orientiert am grundsätzlichen Ziel einer Erhöhung der Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen und der Verbesserung der Zu- und Übergänge zum und im Bildungssystem bieten sich eine gemeinsame Weiterentwicklung des Übergangs von der Schule in den Beruf und die Etablierung einer einrichtungsübergreifenden Bildungsberatung als ein erster Schritt einer interkommunalen Koordinierung in der Metropole Ruhr an.³⁷ Grundlage derartiger Aktivitäten sollte ein abgestimmtes Monitoring sein, das auf den (teilweise beschriebenen) bestehenden Entwicklungen auf kommunaler und überregionaler Ebene aufsetzt. Insbesondere bei der Fachkräfteentwicklung und dem diesbezüglichen Monitoring gilt es – wie bei den anderen Handlungsfeldern auch – die bestehenden Initiativen z.B. der Industrie- und Handelskammern (IHK-Fachkräftemonitoring) und der Bundesagentur für Arbeit (Arbeitsmarktmonitoring) wie auch der Landesinitiative Fachkräftesicherung (insbesondere mit ihren Schnittstellen zum Thema Übergang Schule – Beruf) mit einzubeziehen, gegebenenfalls darauf aufzusetzen beziehungsweise diese Aktivitäten kompatibel zu gestalten.

35 Eine regionalübergreifende Bildungsberatung wird auch vom aktuellen Gutachten zum Weiterbildungs-gesetz NRW gefordert. Auch im Projekt HESSENCAMPUS ist Bildungsberatung eins der wenigen übergreifenden, gemeinsam von allen Gebietskörperschaften auf Landesebene weiterentwickelten Themen.

36 Weitere Informationen unter www.hc-hessencampus.de.

37 Vgl. hierzu auch die bestätigte Relevanz dieses Handlungsfeldes in den Ausführungen im Weiterbildungsgutachten NRW: DIE 2011, S. 22f. und im Basismodul 3.2.

Modul 4

Hochschule

Akademische Bildung gehört heute zu den Grundpfeilern einer entwickelten Gesellschaft. Das Ruhrgebiet ist allerdings eine – verglichen mit anderen Räumen – junge Hochschulregion. Zwar hat es bereits während der Kaiserzeit im Jahre 1907 in Dortmund Anstrengungen in Richtung auf eine Universität gegeben. Aus ihnen wurde aber nichts, da Kaiser Wilhelm II. der zwar unbelegte, aber wahrscheinlich entscheidungsrelevante Ausspruch nachgesagt wird: „Keine Universitäten und Kasernen im Ruhrgebiet!“ So kam es erst in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zur Etablierung von akademischen Bildungseinrichtungen. Seitdem ist aber ein rasantes Wachstum zu verzeichnen. Heute gehört die Metropole Ruhr mit sechs Universitäten und 14 Fachhochschulen zu den dichtesten Hochschullandschaften Europas.

1. Kontext und Rahmenbedingungen

Die Ruhr-Universität Bochum begann ihren Betrieb 1965 und ist somit die älteste Universität dieser Region. Neben der Universität Bochum entstanden mit dem deutschlandweit regionalisierten Ausbau des Hochschulbereichs in den 60er und 70er Jahren 1968 auch die Universität Dortmund und 1972 jeweils die Gesamthochschulen in Duisburg und Essen. Die Gründung der Fernuniversität Hagen 1974 war ein Novum in Deutschland. An der damals einzigen staatlichen Fernuniversität sind heute über 60.000 Studenten eingeschrieben, so dass die Fernuniversität die – gemessen an der Studierendenzahl – größte Universität Deutschlands ist. Sie stellt ein Unikat hinsichtlich ihrer Hochschulform dar und wird somit in einigen Vergleichen nicht berücksichtigt, um Verzerrungen zu vermeiden (beispielsweise bei der Berechnung von Betreuungsquoten). Die älteste deutsche Privatuniversität Witten-Herdecke mit dem Gründungsjahr 1982 ist ebenfalls in der Metropole Ruhr angesiedelt. Das Spektrum der Hochschullandschaft im Ruhrgebiet umfasst damit fünf Universitäten, eine Universität der Künste (seit April 2010) sowie 14 weitere Hochschulen.¹ Die Dynamik der Hochschullandschaft wird ersichtlich durch die Neugründung von drei Hochschulen (Hochschulen Ruhr West, Hamm-Lippstadt und Rhein-Waal) allein im Jahre 2009 sowie die Gründung der Hochschule für Gesundheit in Bochum, die zum Wintersemester 2010/11 ihren Studienbetrieb startete.

Die demografische Entwicklung wird in den kommenden Jahren dazu führen, dass die für die Aufnahme eines Studiums relevante Altersgruppe nach einem nochmaligen starken Anstieg, auch begründet durch die doppelten Abiturjahrgänge, deutlich kleiner wird. Diese Entwicklung stellt sich im Ruhrgebiet drastischer dar als in anderen Regionen NRWs. Allerdings wird die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger frühestens ab 2018, wahrscheinlich jedoch erst ab 2020 deutlicher sinken, unterstellt man die heutigen Bildungsbeteiligungsquoten und das heutige Einzugsgebiet der Hochschulen. Demografisch bedingt, werden die Unternehmen wie auch die Hochschulen in der Metropole Ruhr einen erheblichen Mangel an Nachwuchs-Fachkräften erleben.

Der Bericht gliedert sich in Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten (Kapitel 2), Prozesse (Kapitel 3), Wirkungen (Kapitel 4) sowie die Benennungen von Herausforderungen (Kapitel 5). Auch wenn die Forschung zu den Bildungsaufgaben und -leistungen von Hochschulen gehört, konzentriert sich dieser Bericht auf die Lehre. Wir sind uns bewusst, dass wir damit nur einen Teil des Aufgaben- und Leistungsspektrums von Hochschulen abbilden.

¹ Darüber hinaus ist ein Standort der FH Südwestfalen in Hagen angesiedelt. In die Berechnungen der Indikatoren für das Ruhrgebiet ist dieser Standort nicht einbezogen worden. Einige Hochschulen im Ruhrgebiet haben ebenfalls Standorte in anderen Regionen, diese wurden nicht aus den Indikatoren für das Ruhrgebiet herausgerechnet.

2. Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten: Hochschulraum Metropole Ruhr

An den Hochschulen im Ruhrgebiet sind 197.255 Studierende eingeschrieben (Stand Wintersemester 2010/2011). Es lehren und forschen 2.131 Professorinnen und Professoren (Berichtsjahr 2009). Die Zahl der Studierenden an Hochschulen in der Metropole Ruhr ist vom WS

Tabelle M4/1: Basisdaten der Hochschulen in der Metropole Ruhr

Hochschulen im Ruhrgebiet	Studierende (WS 2010/2011) – Hochschulen gesamt	Studierende (WS 2009/2010) – Hochschulen gesamt	Gründung	Anzahl Professuren (Berichtsjahr 2009)	Anzahl wissenschaftlich-künstlerisches Personal (Berichtsjahr 2009)
EBZ Business School – University of Applied Sciences – Bochum	290	245	2008	5	45
Hochschule Bochum – University of Applied Sciences	4.702	4.559	1971	121	451
Hochschule für Gesundheit – University of Applied Sciences – Bochum	196	ab WS 2010/11	2009	-	-
Technische Fachhochschule Georg Agricola für Rohstoff, Energie und Umwelt zu Bochum – Staatlich anerkannte Fachhochschule der DMT	1.891	1.791	1816	35	157
Ruhr-Universität Bochum	33.434	31.657	1965	422	4.141
Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe – Bochum	2.015	2.043	1971	49	221
Fachhochschule Dortmund	8.373	8.055	1890	190	699
International School of Management – Dortmund	1.253	1.094	1990	20	129
Technische Universität Dortmund ²	22.833	23.589	1968	290	2.730
Universität Duisburg-Essen	33.570	31.667	2003	400	4.094
FOM Hochschule für Oekonomie & Management – University of Applied Sciences – Essen ³	16.212	14.795	1993	113	144
Folkwang Universität der Künste – Essen	1.191	1.299	1927	107	384
Fachhochschule für Öffentliche Verwaltung Gelsenkirchen, Duisburg & Hagen	-	5.453	2003	53	161
Fachhochschule Gelsenkirchen	7.089	6.992	1992	177	442
FernUniversität in Hagen	61.273	49.360	1974	77	854
SRH Hochschule für Logistik und Wirtschaft, Hamm	357	251	2005	11	19
Hochschule Hamm-Lippstadt	423	80	2009	9	9
Hochschule Rhein-Waal	574	134	2009	6	30
Hochschule Ruhr West- University of Applied Sciences – Mülheim an der Ruhr	315	82	2009	5	7
Private Universität Witten/Herdecke gGmbH	1.264	1.054	1982	41	242
Ruhrgebiet gesamt	197.255	184.200		2.131	14.959
Ruhrgebiet ohne FU Hagen	135.982	134.840		2.054	14.105
NRW ohne Metropole Ruhr	325.186	318.100		5.654	29.873
Deutschland insgesamt	2.220.270	2.121.190		40.165	301.042

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011, eigene Darstellung

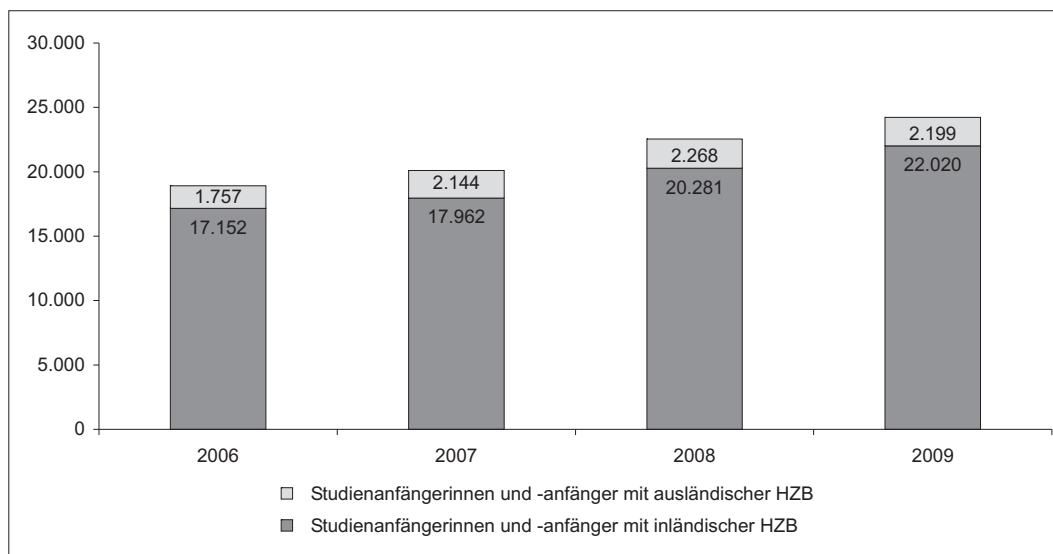
- Die TU Dortmund hat Studierendenzahlen veröffentlicht, die im WS 2010/11 über den hier aufgeführten Zahlen liegen. Dies kann daran liegen, dass unterschiedliche Erhebungszeitpunkte angewandt wurden. Um die Einheitlichkeit zu gewährleisten, werden hier jedoch die Daten der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) präsentiert.
- Es handelt sich um Zahlen für die Hochschule insgesamt, die auch Standorte außerhalb des Ruhrgebiets hat. Die einzelnen Standortdaten liegen jedoch nicht vor.

2009/2010 zum WS 2010/2011 um 10,3 Prozent und somit deutlich stärker angestiegen als im übrigen NRW (2,2 Prozent) und in Deutschland insgesamt (4,7 Prozent).⁴ Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Fernuniversität Hagen sehr stark zu dieser Entwicklung beigetragen hat. Rechnet man die Fernuniversität Hagen heraus, so ergibt sich eine Steigerung für die übrigen Hochschulen des Ruhrgebietes um 5,1 Prozent. Damit verbleibt die Steigerung aber weiter über den Zuwächsen in den Vergleichsregionen. Auch die vier Hochschul-Neugründungen trugen zu dieser Entwicklung der Studierendenzahlen bei. Nachstehende Abbildung M4/1 gibt einen Überblick über die Kerndaten der Hochschulen in der Metropole Ruhr.

Herkunft der Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Hochschulen in der Metropole Ruhr⁵

Im Studienjahr 2009 nahmen an den Hochschulen in der Metropole Ruhr 22.020 Hochschulzugangsberechtigte ein Erststudium auf (Bildungsinländerinnen und -inländer). Dazu kamen 2.199 Bildungsausländerinnen und -ausländer. Diese Studienanfängerinnen und Studienanfänger kamen zu 59 Prozent aus dem Ruhrgebiet und zu 41 Prozent aus anderen Regionen. Im Studienjahr 2007 betrug die Anzahl „auswärtiger“ Studierender lediglich 34 Prozent (vgl. Müller-Böling, Hener, Herdin & Grünewald, 2011, S. 44). Die Ruhrgebietshochschulen sind daher mit einem zunehmenden Anteil für Studierende aus anderen Regionen attraktiv.

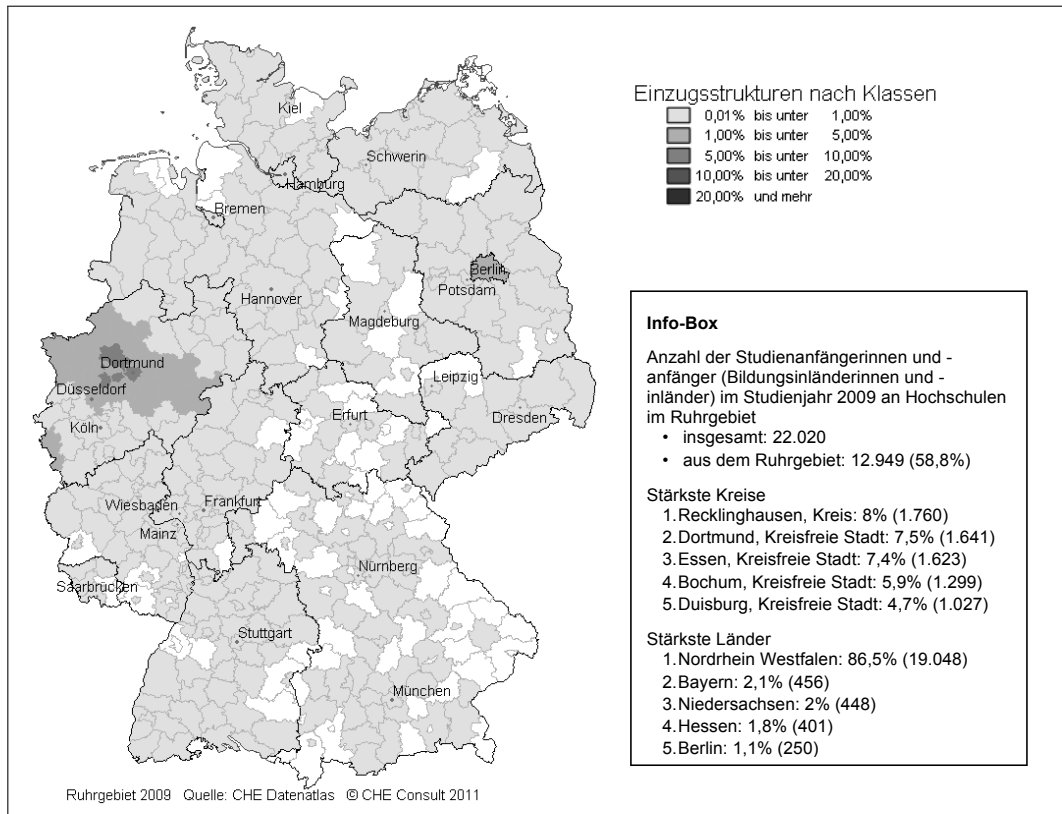
Abbildung M4/1: Herkunft der Studienanfängerinnen und -anfänger in der Metropole Ruhr, Studienanfängerinnen und -anfänger im ersten Hochschulsesemester 2006–2009



Quelle: Statistisches Bundesamt 2010b & CHE Consult 2011, eigene Berechnung und Darstellung

4 Die FH für öffentliche Verwaltung wurde bei dieser Berechnung nicht einbezogen, da keine Daten für das WS 2010/11 verfügbar waren.
 5 Die Herkunft von Studienanfängerinnen und -anfängern wird durch den Kreis bzw. die kreisfreie Stadt definiert, in der eine Studienanfängerin bzw. ein Studienanfänger die Hochschulzugangsberechtigung (HZB) erlangt hat.

Abbildung M4/2: Herkunft der Studienanfängerinnen und -anfänger in der Metropole Ruhr im ersten Hochschulsesemester 2009



Quelle: Statistisches Bundesamt 2010b & CHE Consult 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Marktanteile der Hochschulen in der Metropole Ruhr

Die insgesamt 21.897 Studienanfängerinnen und Studienanfänger, die im Ruhrgebiet ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (Studienjahr 2009), verteilen sich mit insgesamt 37 Prozent auf die Universitäten Bochum (15 Prozent), Duisburg-Essen (12 Prozent) und Dortmund (10 Prozent). Erst danach folgen umliegende Universitäten sowie die Fachhochschulen im Ruhrgebiet.

Wanderungssaldo der Studienanfängerinnen und Studienanfänger

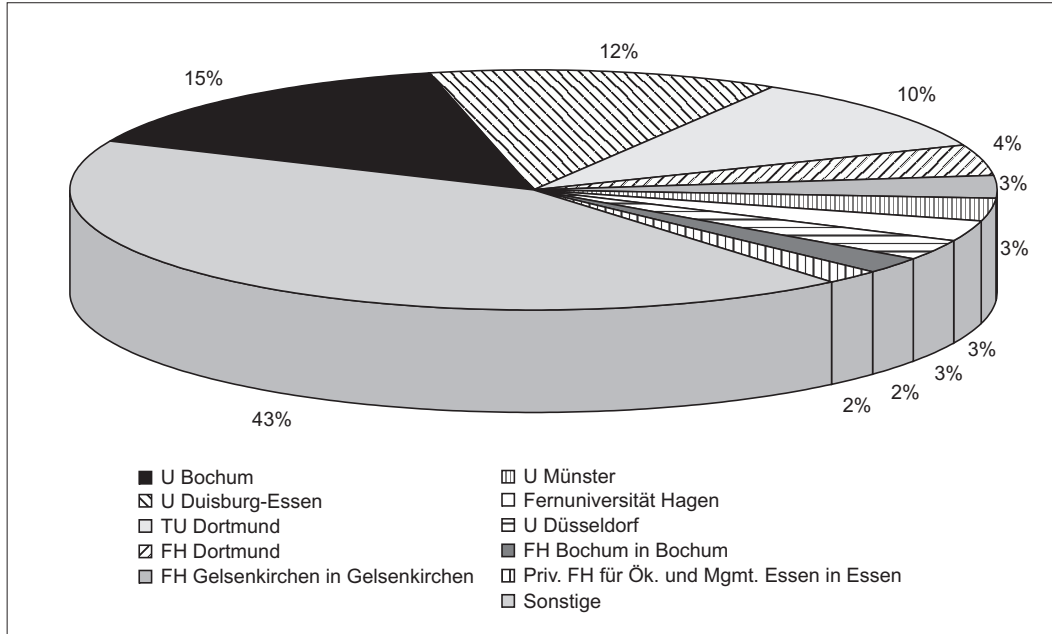
Vergleicht man die Zahl der Erststudierenden *aus* dem Ruhrgebiet (2009) in Höhe von 21.897 mit der Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger *in* der Region in Höhe von 22.020, dann ergibt sich daraus, dass von der Anzahl her für alle Erststudierenden *aus* dem Ruhrgebiet auch Studienplätze *im* Ruhrgebiet zur Verfügung stehen würden. Allerdings verbleiben nur 59 Prozent tatsächlich in der Region, 41 Prozent wandern sowohl *aus* der Region als auch *in* die Region.

Demografische Entwicklung der relevanten Altersgruppe bis 2025

Wird die Entwicklung der Größe der Altersgruppe in den Blick genommen, die für die Aufnahme eines Studiums relevant ist (17- bis 21-Jährige), so wird deutlich, dass die Hochschulen im Ruhrgebiet demografisch ungünstiger aufgestellt sind, als das übrige NRW sowie Deutschland insgesamt. Im Ruhrgebiet wird die Altersgruppe im Jahr 2025 um 28 Prozent kleiner sein als im Jahr 2010. Deutlich weniger stark von dieser Entwicklung betroffen sind das übrige NRW (-23 Prozent) sowie Deutschland insgesamt (-25 Prozent). Dies bedeutet, dass die erwartete Studiennachfrage im „Kernmarkt“ der Hochschulen der Metropole Ruhr langfristig sinken wird, sollte

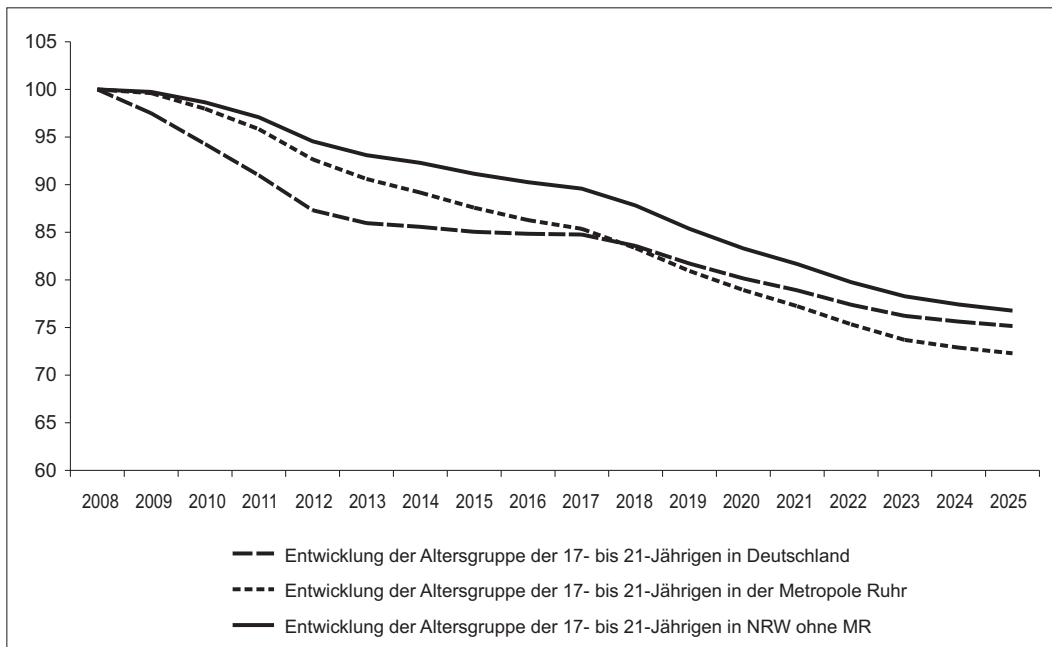
sich die Bildungsbeteiligung junger Menschen aus dem Ruhrgebiet nicht erhöhen und das Einzugsgebiet der Hochschulen in der Metropole Ruhr konstant bleiben.

Abbildung M4/3: Studienanfängerinnen und -anfänger aus der Metropole Ruhr nach gewählter Hochschule im ersten Hochschulsemester 2009



Quelle: Statistisches Bundesamt 2010b & CHE Consult 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Abbildung M4/4: Demografische Entwicklung der Altersgruppe der 17- bis 21-Jährigen

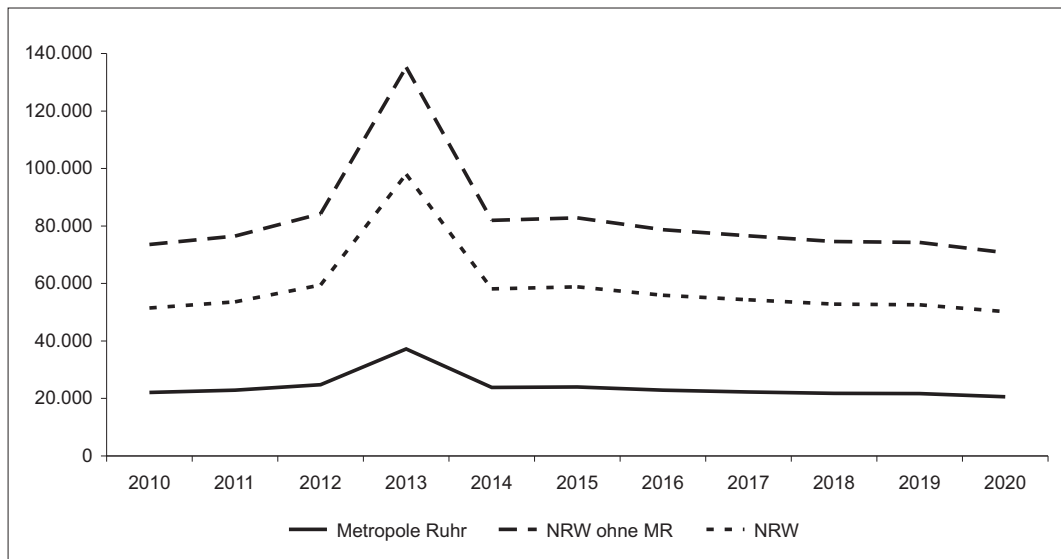


Quelle: Bertelsmann Stiftung 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Prognose der Hochschulzugangsberechtigten an allgemein bildenden Schulen nach Kreisen und kreisfreien Städten

Im Gegensatz zur demografischen Entwicklung zeigt die Prognose der Hochschulzugangsberechtigten an allgemein bildenden Schulen mit Ausnahme des Jahres 2013, dem Jahr des doppelten Abiturjahrgangs in NRW, dass das Niveau der Hochschulzugangsberechtigten bis 2020 relativ stabil ist.⁶ Das Niveau des Jahres 2010 wird erst im Jahr 2020 deutlich unterschritten.

Abbildung M4/5: Prognose der Schulabgängerinnen und -abgänger mit HZB nach Regionen bis 2020



Quelle: IT.NRW 2010, eigene Darstellung

Die Entwicklung der Hochschulzugangsberechtigten stellt sich auch innerhalb des Ruhrgebietes regional sehr unterschiedlich dar. Während in einigen Kreisen die Zahlen bis zum Jahr 2020 nicht wieder unter das derzeit hohe Niveau des Jahres 2010 fallen (Dortmund, Hamm), liegt in Oberhausen die prognostizierte Zahl der Hochschulzugangsberechtigten bereits im Jahr 2015 unter dem Niveau des Jahres 2010.⁷

⁶ Eine regionale Prognose der Hochschulzugangsberechtigten liegt für die beruflich bildenden Schulen nicht vor.

⁷ Die Jahre, in denen die Zahl unter das Niveau von 2010 fällt, sind durch kursive Schrift gekennzeichnet.

Tabelle M4/2: Prognose der Schulabgängerinnen und -abgänger mit HZB nach Kreisen bis 2020

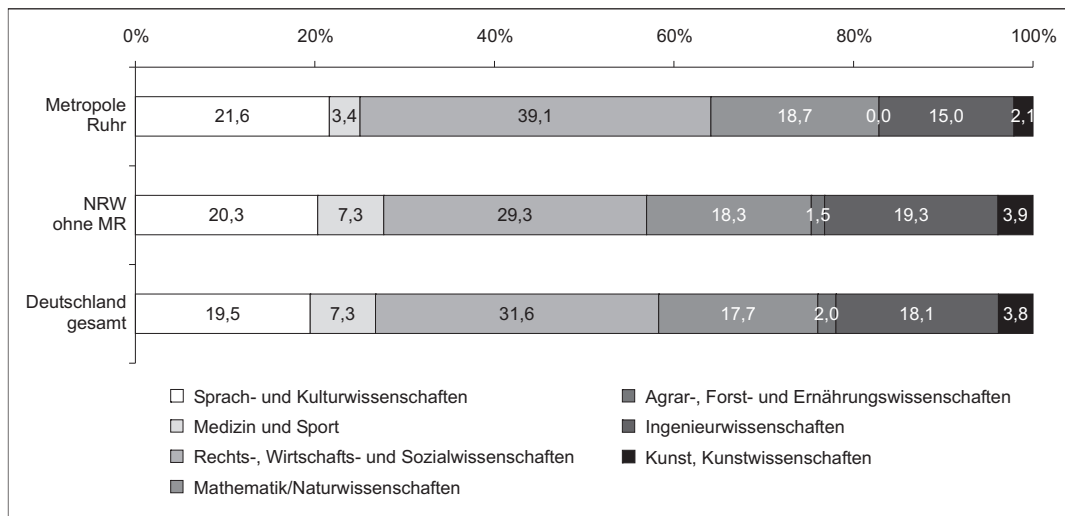
Schulabgängerinnen und -abgänger mit Hochschulzugangsberechtigung von allgemein bildenden Schulen											
Kreis/Region	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
NRW insgesamt	73.599	76.494	84.249	135.248	81.973	82.807	78.736	76.600	74.610	74.266	70.726
NRW ohne MR	51.469	53.614	59.461	98.010	58.121	58.847	55.873	54.346	52.850	52.602	50.168
MR	22.130	22.880	24.788	37.238	23.852	23.960	22.863	22.254	21.760	21.664	20.558
Ennepe-Ruhr-Kreis	1.265	1.334	1.469	2.259	1.359	1.367	1.431	1.230	1.200	1.190	1.092
Recklinghausen	2.500	2.423	2.702	4.200	2.582	2.599	2.421	2.415	2.294	2.223	2.113
Unna	1.761	1.790	1.997	3.148	1.950	1.993	1.871	1.821	1.723	1.694	1.638
Wesel	2.004	2.045	2.181	3.370	2.033	2.052	1.994	1.845	1.845	1.836	1.725
Bochum	1.475	1.493	1.603	2.458	1.543	1.526	1.501	1.503	1.448	1.454	1.357
Bottrop	405	423	448	712	424	443	412	400	405	390	364
Dortmund	1.898	2.031	2.259	3.579	2.224	2.233	2.067	2.054	2.029	2.053	1.970
Duisburg	1.739	2.095	2.083	3.147	2.025	2.021	1.880	1.832	1.806	1.855	1.714
Essen	2.497	2.599	2.891	4.496	2.769	2.727	2.600	2.566	2.478	2.523	2.402
Gelsenkirchen	993	1.001	1.092	1.532	1.039	1.035	969	945	962	936	892
Hagen	882	869	974	1.487	946	971	868	838	849	835	779
Hamm	649	749	829	1.379	800	849	769	794	751	723	687
Herne	544	532	608	979	594	621	570	553	551	534	476
Mülheim an der Ruhr	755	732	834	1.244	781	769	743	731	712	718	691
Oberhausen	753	753	806	1.235	769	739	751	710	689	681	638

Quelle: IT.NRW 2011, eigene Darstellung

Fachliche Struktur der Hochschulen in der Metropole Ruhr (Lehre)

Die Hochschulen im Ruhrgebiet unterscheiden sich hinsichtlich ihrer fachlichen Schwerpunktsetzung in der Lehre deutlich von den Hochschulen des übrigen NRW sowie von der Fächerstruktur in Deutschland insgesamt. Der Schwerpunkt liegt im Ruhrgebiet mit 39 Prozent der Studierenden bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die im Verhältnis zum übrigen NRW (29 Prozent) und Deutschland (32 Prozent) überproportional vertreten sind. Die Sprach- und Kulturwissenschaften sind im Ruhrgebiet mit ca. 22 Prozent nur etwas stärker repräsentiert als im übrigen NRW (20 Prozent) und Deutschland insgesamt (gut 19 Prozent). Der Anteil an Mathematik und Naturwissenschaften entspricht mit knapp 19 Prozent dem übrigen Anteil in Deutschland bzw. NRW. Dagegen fallen die Ingenieurwissenschaften im Ruhrgebiet mit lediglich 15 Prozent gegenüber dem übrigen NRW (19 Prozent) und Deutschland (18 Prozent) deutlich ab.

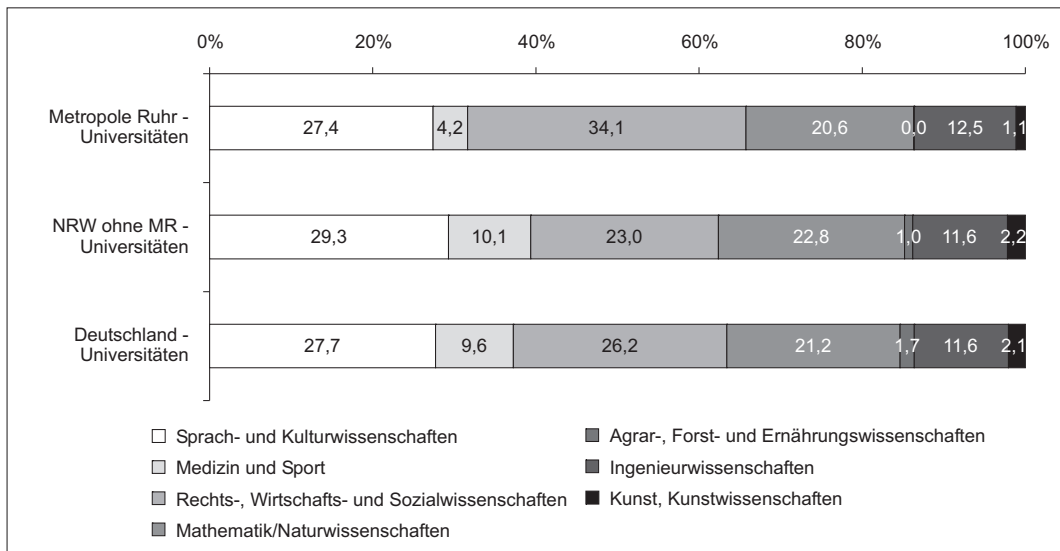
Abbildung M4/6: Studierende nach Fächergruppen nach Regionen 2009 (Hochschulen gesamt)



Quelle: IT.NRW & Statistisches Bundesamt 2010b, eigene Berechnung und Darstellung

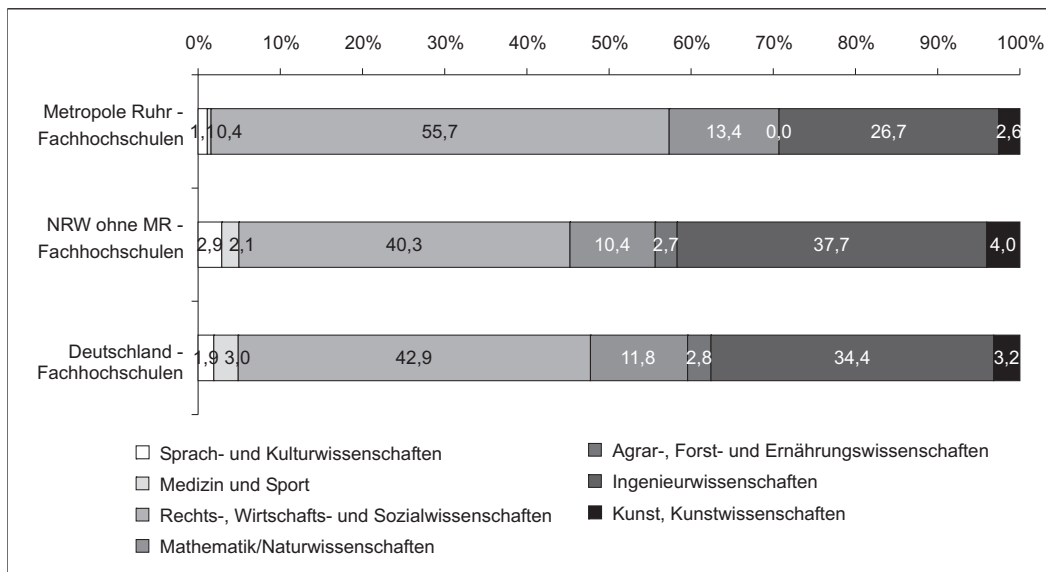
Allerdings zeigt sich bei Betrachtung der unterschiedlichen Hochschultypen Universität und Fachhochschule für die Ingenieurwissenschaften ein differenzierteres Bild. Während an den Universitäten die Ingenieurwissenschaften sogar leicht überrepräsentiert sind (12,4 Prozent im Ruhrgebiet gegenüber 11,6 Prozent im übrigen NRW und Deutschland insgesamt, Abbildung M4/9), fällt das Bild für die Fachhochschulen ungünstiger aus. Hier beträgt der Anteil an ingenieurwissenschaftlich Studierenden lediglich knapp 27 Prozent im Ruhrgebiet gegenüber knapp 38 Prozent im übrigen NRW und gut 34 Prozent in Deutschland insgesamt (Abbildung M4/10).

Abbildung M4/7: Studierende nach Fächergruppen nach Regionen 2009 (Universitäten)



Quelle: IT.NRW & Statistisches Bundesamt 2010b, eigene Berechnung und Darstellung

Abbildung M4/8: Studierende nach Fächergruppen nach Regionen 2009 (Fachhochschulen⁸)



Quelle: IT.NRW & Statistisches Bundesamt 2010b, eigene Berechnung und Darstellung

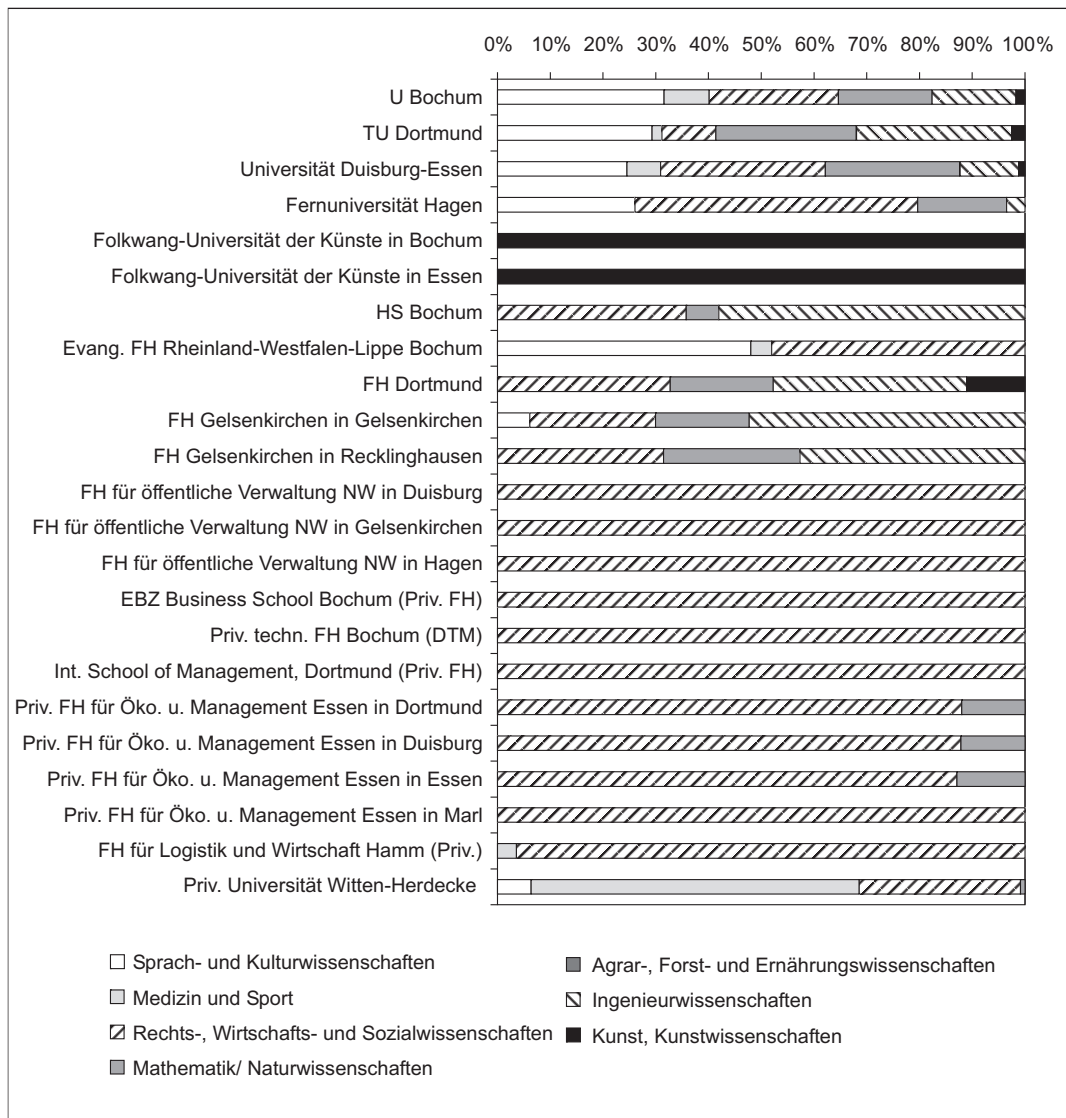
Betrachtet man die Fächerstrukturen der einzelnen Hochschulen im Ruhrgebiet, so zeigt sich bei den Universitäten auf der hohen Abstraktionsebene von Fächerclustern die Situation sehr ähnlicher Strukturen. Sowohl Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften sind an allen drei Universitäten nicht nur marginal vertreten. Gleiches gilt für die drei großen Fachhochschulen Bochum, Dortmund und Gelsenkirchen, die gleichermaßen ihre Schwerpunkte bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften haben. Die kleineren, zum Teil privaten Fachhochschulen sind dann mit dem Angebot von Fächern lediglich einer Fächergruppe teilweise sehr spezialisiert.

Die gleiche Struktur an Fächerclustern schließt Profilbildung innerhalb der Cluster nicht aus. Andererseits erfordern sie etwa auf Universitätsebene, in der ein weltweiter Wettbewerb erst bei Erreichen von kritischer Masse erfolgreich bestanden werden kann, die Kooperation untereinander, die die Universitäten mit der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR)⁹ eingeleitet haben.

8 Ohne Verwaltungsfachhochschulen.

9 Die „Universitätsallianz Metropole Ruhr“, die am 12. März 2007 gegründet wurde, hat die intensive Zusammenarbeit der drei Nachbaruniversitäten Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen zum Ziel, die jedoch eigenständige Universitäten bleiben. Die UAMR stärkt in dieser Kooperation die Leistungen der drei Partner und entwickelt die Forschungs- und Lehrschwerpunkte gemeinsam weiter.

Abbildung M4/9: Studierende nach Fächergruppen nach Hochschulen 2009

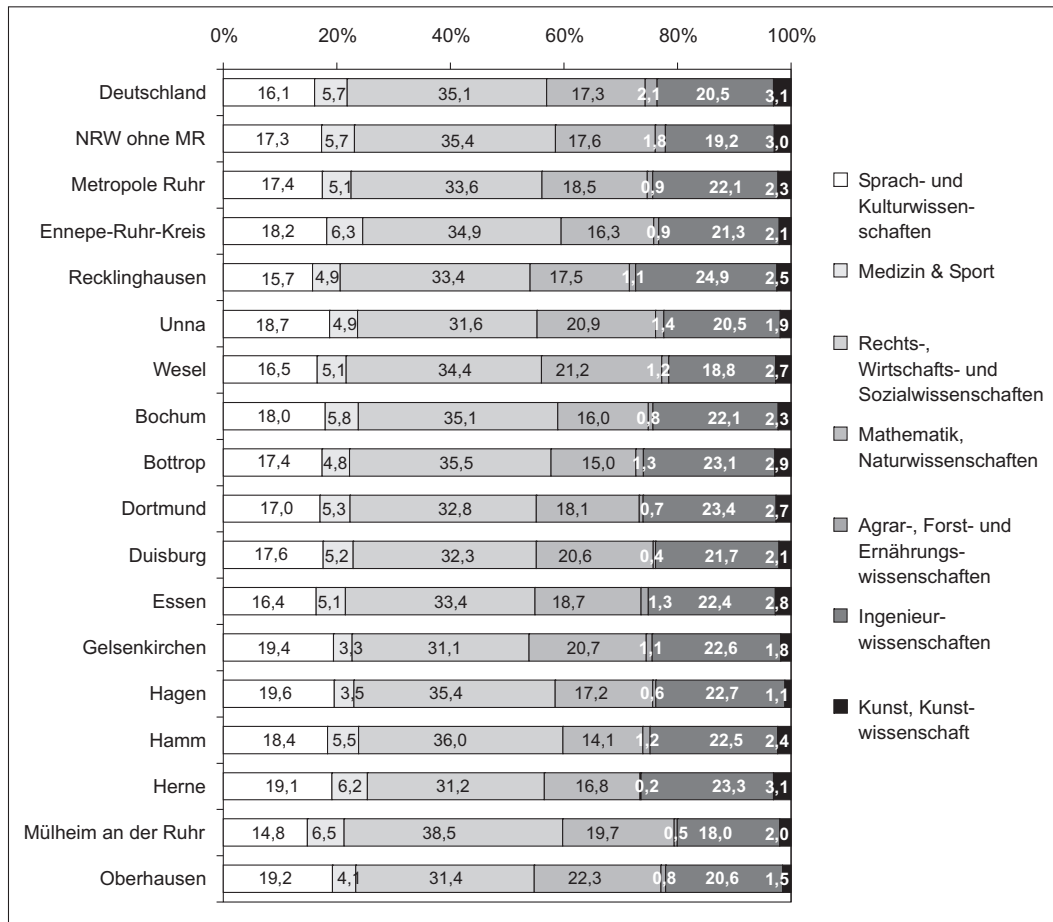


Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Fächerpräferenz der Studienanfängerinnen und -anfänger aus der Metropole Ruhr nach Fächergruppen (2009)

Welche Studienfachpräferenzen die Studienanfängerinnen und Studienanfänger aus einer Region haben, kann für das Studienangebot von Bedeutung sein. Die Studienanfängerinnen und -anfänger *aus dem Ruhrgebiet*, die zu 59 Prozent im Ruhrgebiet und zu 41 Prozent in anderen Regionen Deutschlands studieren, bevorzugen im Vergleich zu den Studienanfängerinnen und -anfängerinnen aus dem übrigen NRW und aus Deutschland insgesamt überdurchschnittlich oft die sogenannten MINT-Fächer also die Fächergruppen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (knapp 19 Prozent), insbesondere aber die Ingenieurwissenschaften (22 Prozent). Gerade die Ingenieurwissenschaften sind jedoch im Angebot der Metropole Ruhr – zumindest bei den Fachhochschulen – unterrepräsentiert (vgl. Abbildung M4/8 und M4/10).

Abbildung M4/10: Fachliche Präferenzen der Studienanfängerinnen und -anfänger aus der Metro-
pole Ruhr nach Kreisen und Städten 2009



Quelle: Statistisches Bundesamt 2010b und CHE Consult 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Duale Studiengänge

Duale Studiengänge verstehen sich als ausbildungs- und praxisintegrierend, wobei allein der ausbildungsintegrierende Typ nicht nur die weitest gehende zeitliche und curriculare Verzahnung von Ausbildungs- und Studieninhalten aufweist, sondern darüber hinaus auch zwei Berufsabschlüsse ermöglicht: einen nach dem Berufsbildungsgesetz im dualen System und einen Hochschulabschluss. Das Modell der ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge ist daher zwingend an einen Ausbildungsvertrag des Studierenden mit einem Betrieb und an die Fach- bzw. Hochschulreife geknüpft. Das praxisintegrierende Modell setzt zumindest einen Praktikanten-, Volontariats- oder Teilzeitarbeitsvertrag für eine Immatrikulation an einer Berufsakademie oder Fachhochschule voraus. Beide Bildungsgänge umfassen einen Zeitrahmen von durchschnittlich 6–8 Semestern bzw. 3–4 Jahren für den Erwerb des Bachelor-Abschlusses.

Die bereits bestehenden dualen Studiengänge vor allem in den technischen Disziplinen Maschinenbau und Elektrotechnik sowie im Bereich der Betriebswirtschaft erfreuen sich einer hohen Nachfrage, die das vorhandene Angebot meist weit übersteigt. Eine hohe Akzeptanz und Anerkennung bei allen Beteiligten führten bereits zu einem kontinuierlichen Ausbau des Angebots insbesondere auch in NRW. Auch seitens der Landesregierung NRW wurden diese Entwicklung und die Einrichtung dualer Studiengänge unterstützt und in der Ausschreibung zum Ausbau der Fachhochschulen von 2008 entsprechend berücksichtigt.

Aktuell werden in NRW von staatlichen und privaten Hochschulen des Landes sowie Studienzentren von Hochschulen anderer Bundesländer 203 Studiengänge angeboten. Das bedeutet eine Steigerung um 30 Prozent im Vergleich zum Vorjahr, im Vergleich zum Jahr 2009 sogar eine Steigerungsrate von 86 Prozent. Im gesamten Bundesgebiet fällt der Anstieg des Angebotes an dualen Studiengängen weitaus moderater aus.

Tabelle M4/3: Anzahl der dualen Studiengänge – NRW und Deutschland im Vergleich

	NRW	Deutschland
2009	109	712
2010	156	776
2011	203	<i>Daten liegen nicht vor</i>

Quelle: BIBB 2011, eigene Darstellung

Von den 203 in der zentralen Datenbank „Ausbildung Plus“ des Bundesinstitutes für Berufsbildung durch die Hochschulen gemeldeten Angeboten, in NRW dual zu studieren, finden sich 62 an Hochschulen bzw. in Studienzentren in der Metropole Ruhr. Hinzu kommen 14 zusätzlich recherchierte Angebote (Stand: Juni 2011). Die regionale Verteilung ist Tabelle M4/4 zu entnehmen.

Tabelle M4/4: Anbieter dualer Studiengänge in der Metropole Ruhr

Ort	Anbieter
23 Angebote in Bochum	7 Hochschule Bochum, 5 private Anbieter (FOM – Hochschule für Ökonomie und Management / Business School / Hochschule Georg Agricola), 3 Technische Akademie Wuppertal, 2 Hessische Berufsakademie, 5 Hochschule für Gesundheit in Bochum, 2 Technische Akademie Wuppertal in Bochum
6 Angebote in Dortmund	3 private Anbieter (FOM / IT-Center), 3 FH Dortmund
8 Angebote in Duisburg	1 Universität Duisburg-Essen, 5 private Anbieter (FOM), 2 Hessische Berufsakademie
11 Angebote in Essen	9 private Anbieter (FOM), 2 Hessische Berufsakademie
10 Angebote in Gelsenkirchen	8 FH Gelsenkirchen (mit Standorten Ahaus / Bochohl), 2 Hessische Berufsakademie
10 Angebote in Hagen	8 FH Südwestfalen (inklusive Verbundstudiengänge), 2 Hessische Berufsakademie
4 Angebote in Hamm	3 private Anbieter (SRH-Hochschule / HBS Business School), 1 Technische Akademie Wuppertal
3 Angebote in Marl	3 private Anbieter (FOM)
1 Angebot in Mülheim	1 Hochschule Ruhr West in Mülheim an der Ruhr

Quelle: BIBB 2011, eigene Berechnung und Darstellung

3. Prozesse: Übergangsverhalten zwischen Schule, Hochschule (und Beruf)

3.1 Studienberechtigte insgesamt

Hochschulzugangsberechtigtenquote nach Kreisen und Städten (2006–2009)

Die Hochschulzugangsberechtigtenquote gibt Aufschluss darüber, wie groß der Anteil eines Altersjahrgangs ist, der eine Hochschulzugangsberechtigung erwirbt. Im Ruhrgebiet erlangen danach mehr junge Menschen die Hochschulzugangsberechtigung als in Deutschland insgesamt, jedoch weniger als im übrigen NRW. Insgesamt ist die Quote in den Jahren 2006 bis 2009, insbesondere im Sprung von 2008 auf 2009 in allen Vergleichsregionen stark steigend. Allerdings gibt es deutliche Unterschiede zwischen den (und, hier nicht ausgewiesen, innerhalb der) Kommunen des Ruhrgebiets. Im Jahre 2009 deutlich unterhalb des Durchschnitts (-5 Prozent) liegen Duisburg, Oberhausen, Bottrop und Herne, deutlich oberhalb (+5 Prozent) liegen Bochum, Hagen und Hamm.

Tabelle M4/5: Hochschulzugangsberechtigtenquote 2006–2009

	Hochschulzugangsberechtigtenquote (%)			
	2006	2007	2008	2009
Deutschland	44,7	43,6	46,0	47,9
NRW ohne Metropole Ruhr	49,0	48,7	50,6	55,7
Metropole Ruhr	45,4	45,0	46,2	51,5
Ennepe-Ruhr-Kreis	38,1	34,9	41,9	46,9
Kreis Recklinghausen	47,2	45,7	46,4	53,7
Kreis Unna	41,8	45,0	43,9	48,6
Kreis Wesel	42,8	47,6	51,7	50,3
Bochum	50,3	48,3	51,5	60,1
Bottrop	36,1	40,9	35,5	44,5
Dortmund	45,5	45,7	44,5	51,8
Duisburg	43,2	43,3	39,6	45,4
Essen	53,7	51,4	48,8	55,3
Gelsenkirchen	37,5	40,0	45,5	48,3
Hagen	54,4	51,5	62,1	69,4
Hamm	52,0	46,4	46,9	56,6
Herne	42,9	35,8	37,7	43,1
Mülheim an der Ruhr	53,7	50,5	56,3	56,3
Oberhausen	36,6	37,6	39,5	40,7

Quelle: Statistisches Bundesamt 2010b & CHE Consult 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Studierendenanfängerquote nach Kreisen und kreisfreien Städten

Die Studierendenanfängerquote gibt Auskunft über die Beteiligung an der tertiären Bildung. Es wird berechnet, wie hoch der Anteil der für ein Studium relevanten Altersgruppe (17- bis 21-Jährige) ist, der ein Studium aufnimmt. Es zeigen sich im Zeitablauf in Deutschland insgesamt, in der Metropole Ruhr wie auch im übrigen NRW deutlich steigende Werte bei der Studierendenanfängerquote, so dass nicht nur die Zahl der Hochschulzugangsberechtigten steigt, sondern auch der Anteil derjenigen, die die Berechtigung tatsächlich wahrnehmen. Nahmen von den jungen Menschen aus dem Ruhrgebiet im Jahr 2007 noch knapp 30 Prozent ein Studium auf, so sind es im Jahr 2009 bereits knapp 36 Prozent. Damit liegt die Metropole Ruhr jedoch hinter den Zahlen für Deutschland insgesamt (knapp 39 Prozent) wie auch (noch wei-

ter) hinter den Zahlen für das übrige NRW (knapp 40 Prozent) zurück. Auch in der Studierendeneinfängerquote gibt es Unterschiede zwischen den (wie innerhalb der) Kommunen des Ruhrgebiets. Während in Hagen, Bochum, Mülheim und Essen deutlich überdurchschnittliche Anteile (+5 Prozent) erreicht werden, so sind die Zahlen in Oberhausen und Herne deutlich unterdurchschnittlich (-5 Prozent).

Tabelle M4/6: Studierendeneinfängerquote 2007–2009

	Studierendeneinfängerquote (in%)		
	2007	2008	2009
Deutschland insgesamt	31,4	35,1	38,6
NRW ohne Metropole Ruhr	31,9	36,2	39,8
Metropole Ruhr	29,7	33,7	35,9
Ennepe-Ruhr-Kreis	28,2	30,4	33,9
Kreis Recklinghausen	29,5	32,8	36,4
Kreis Unna	29,7	31,2	33,5
Kreis Wesel	25,1	27,9	30,9
Bochum	34,8	41,6	44,3
Bottrop	28,5	27,2	32,0
Dortmund	31,8	34,6	39,1
Duisburg	24,9	26,5	30,7
Essen	32,9	37,9	40,3
Gelsenkirchen	24,1	27,4	32,0
Hagen	44,6	75,4	53,7
Hamm	33,3	34,2	35,1
Herne	24,5	27,3	25,3
Mülheim an der Ruhr	33,0	40,4	41,3
Oberhausen	24,2	25,2	28,9

Quelle: Statistisches Bundesamt 2010b & CHE Consult 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Hochschulzugangsberechtigte und Studierendeneinfängerquote

Der Vergleich der Hochschulzugangsberechtigtenquote und der Studierendeneinfängerquote zeigt, dass es ein unausgeschöpftes Potenzial an möglichen Studierenden in der Metropole Ruhr gibt. Während es in der Metropole Ruhr knapp 52 Prozent Hochschulzugangsberechtigte gibt, sind es in Deutschland lediglich 48 Prozent. Bei der Studierendeneinfängerquote kehrt sich das Verhältnis jedoch um: 36 Prozent Studierende im Ruhrgebiet gegenüber 39 Prozent in Deutschland. Das heißt, obwohl es in der Metropole Ruhr mehr Studienberechtigten gibt, studieren letztendlich weniger.

Betreuungsrelation an den Hochschulen in der Metropole Ruhr (Studierende pro Professorin bzw. Professor, Studierende pro wissenschaftlich-künstlerischem Personal)

Die Betreuungsrelationen für die Studierenden an allen Hochschulen im Ruhrgebiet (2009) geben an, wie viele Studierende pro Professorin bzw. Professor an einer Hochschule eingeschrieben sind und wie viele Studierende pro wissenschaftlich-künstlerischem Personal an einer Hochschule studieren.

Tabelle M4/7: Betreuungsrelationen der Hochschulen im Ruhrgebiet 2009

Hochschulen im Ruhrgebiet	Studierende pro Professorin bzw. Professor	Studierende pro wiss.-künstler. Personal
EBZ Business School – University of Applied Sciences – Bochum	49	5
Hochschule Bochum – University of Applied Sciences	38	10
Hochschule für Gesundheit – University of Applied Sciences – Bochum	-	-
Technische Fachhochschule Georg Agricola für Rohstoff, Energie und Umwelt zu Bochum – Staatlich anerkannte Fachhochschule der DMT	51	11
Ruhr-Universität Bochum	75	8
Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe – Bochum	42	9
Fachhochschule Dortmund	42	12
International School of Management – Dortmund	55	8
Technische Universität Dortmund	81	9
Universität Duisburg-Essen	79	8
FOM Hochschule für Oekonomie & Management – University of Applied Sciences – Essen	131	103
Folkwang Universität der Künste – Essen	12	3
Fachhochschule für Öffentliche Verwaltung Gelsenkirchen, Duisburg & Hagen	103	34
Fachhochschule Gelsenkirchen	40	16
FernUniversität in Hagen	641	58
SRH Hochschule für Logistik und Wirtschaft, Hamm	23	13
Hochschule Hamm-Lippstadt	9	9
Hochschule Rhein-Waal	22	4
Hochschule Ruhr West- University of Applied Sciences – Mülheim an der Ruhr	16	12
Private Universität Witten/Herdecke gGmbH	26	4
Metropole Ruhr ¹¹⁸	66	10
NRW ohne MR	56	11
Deutschland insgesamt	53	7

Quelle: IT.NRW & Statistisches Bundesamt 2010a, eigene Berechnung und Darstellung

Die Betreuungsrelationen sind, über alle Ruhrgebietshochschulen gesehen, ungünstiger als für das übrige NRW oder Deutschland insgesamt. Im Ruhrgebiet hat eine Professorin bzw. ein Professor 66 Studierende zu betreuen, während es im übrigen NRW nur 56, in Deutschland insgesamt lediglich 53 sind – die Fernuniversität Hagen wird wegen der besonderen Lehrsituation hierbei nicht berücksichtigt. Die schlechte Betreuungssituation verändert sich auch nicht, wenn das gesamte wissenschaftlich-künstlerische Personal herangezogen wird. Dann kommen im Ruhrgebiet 11 Studierende auf eine Wissenschaftlerin bzw. einen Wissenschaftler, im übrigen NRW nur 10 und in Deutschland insgesamt lediglich 7. Besonders ungünstig sind die Betreuungsrelationen durch Professorinnen und Professoren an den drei großen staatlichen Universitäten, der TU Dortmund (81 Studierende/Professorin bzw. Professor), der Universität Duisburg-Essen (79 Studierende/Professorin bzw. Professor) sowie der Ruhruniversität Bochum (75 Studierende/Professorin bzw. Professor). Allerdings wird dieses ungünstige Verhältnis relativiert, wenn das gesamte wissenschaftliche Personal einbezogen wird. Dann verbleibt nur gegen-

10 Die FernUniversität in Hagen wurde aufgrund des verzerrenden Effektes hier nicht eingerechnet.

über Deutschland insgesamt (7 Studierende/Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler) ein Rückstand an der Ruhruniversität Bochum und der Universität Duisburg-Essen mit 8 Studierenden/Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler und etwas stärker an der TU Dortmund mit 9 Studierenden/Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler. Zu bedenken ist dabei jedoch, dass rund zwei Drittel aller Studierenden an diesen drei Hochschulen studieren (Tabelle M4/1).

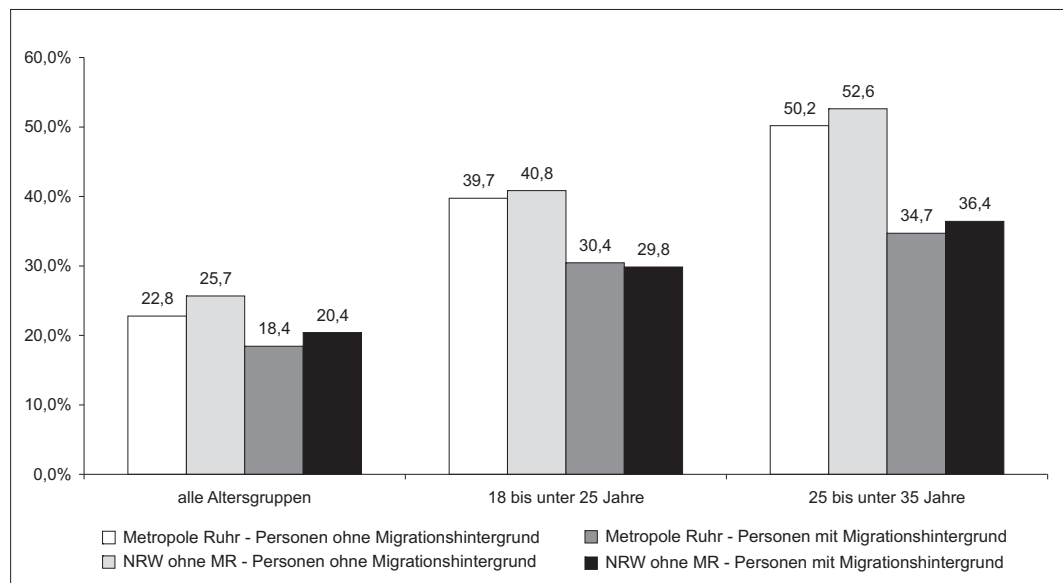
Aus strukturellen Gründen ist die Spannweite der Betreuungsrelationen unter den Ruhrgebietshochschulen sehr hoch.¹¹ Die günstigste Betreuungsrelation ist wegen der intensiven individuellen Lehre an Kunst- und Musikhochschulen im Ruhrgebiet an der Folkwang Universität der Künste mit 12 Studierenden/Professorin bzw. Professor zu beobachten. An der Fernuniversität Hagen kommen auf eine Professorin bzw. einen Professor dagegen über 640 Studierende, auch hier begründet durch den spezifischen Umgang mit der Lehre.

3.2 Studienberechtigte mit Migrationshintergrund

Bildungsbeteiligung der Personen mit Migrationshintergrund

Bezogen auf die Bildungsbeteiligung der Gruppen mit Migrationshintergrund betrachten wir die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse: Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Erwerb eines Hochschulabschlusses.

Abbildung M4/11: Bevölkerung mit der Hochschulreife als höchsten allgemeinen Schulabschluss 2009 (in %)

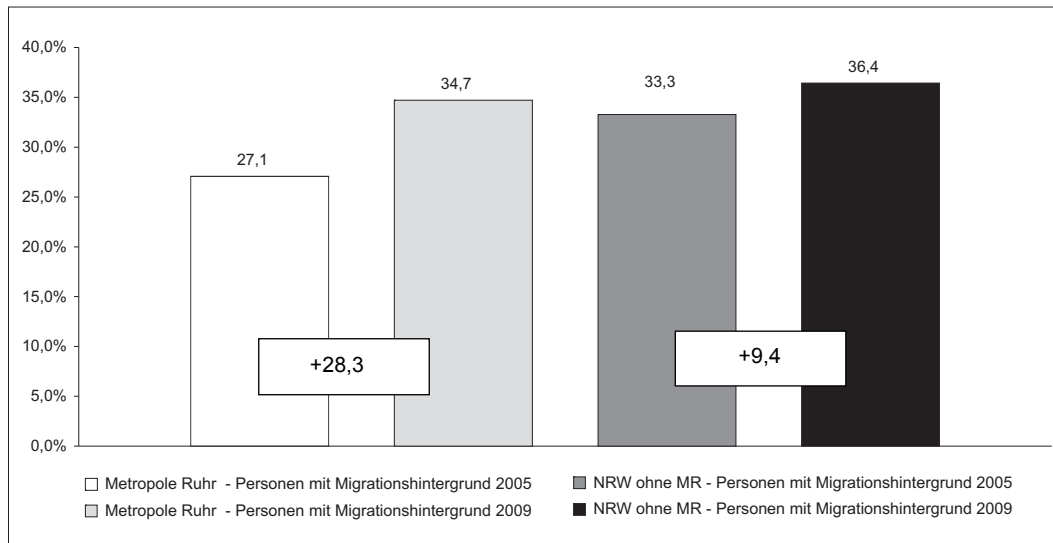


Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Generell gilt, dass Personen mit Migrationshintergrund seltener über die Hochschulreife verfügen als Personen ohne Migrationshintergrund. Wenn man sich allerdings die Jahrgangsstufe der 25- bis unter 35-Jährigen mit Migrationshintergrund anschaut, dann verfügen immerhin 35 Prozent im Ruhrgebiet und 36 Prozent im übrigen NRW über die Hochschulreife. Der Abstand zu den Personen ohne Migrationshintergrund bleibt jedoch groß.

¹¹ Ausgenommen sind die Daten der Neugründungen, die derzeit noch auf sehr kleine Zahlen zurückzuführen sind.

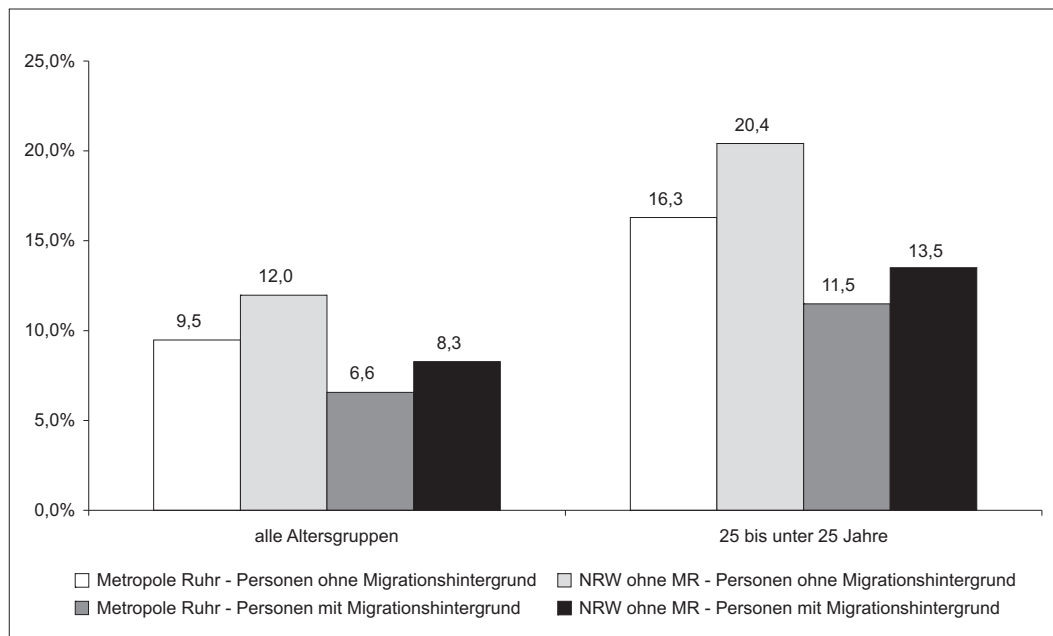
Abbildung M4/12: Anteil der Personen der Altersgruppe der 25- bis unter 35-Jährigen mit Hochschulreife 2005 und 2009 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Dass im Ruhrgebiet das Potenzial der Personen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren bedeutend besser ausgeschöpft wurde, wird deutlich an den Steigerungszahlen (+28,3 Prozent) mit Hochschulzugangsberechtigung zwischen 2005 und 2009. Mit rund 35 Prozent wird hier nahezu der Anteil im übrigen NRW, der rund 36 Prozent beträgt, erreicht.

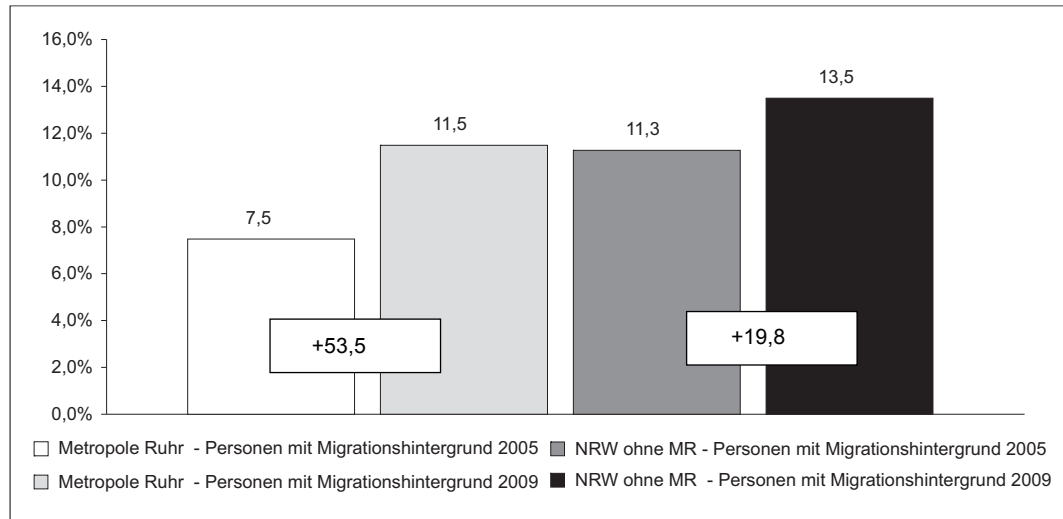
Abbildung M4/13: Anteil an der Bevölkerung mit Hochschulabschluss 2009 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Ein hinsichtlich seiner Struktur gleiches Bild ergibt sich, bei Untersuchung der Akademikerinnen und Akademiker mit Migrationshintergrund. Bei den 25- bis unter 35-Jährigen ist der Anteil deutlich höher als bei allen Altersgruppen und in der Metropole Ruhr gibt es jeweils noch einen Rückstand zum übrigen NRW. Darüber hinaus gibt es einen deutlich stärkeren Trend zur Akademisierung der Personen mit Migrationshintergrund im Zeitablauf im Ruhrgebiet (+54 Prozent) im Verhältnis zum übrigen NRW (+20 Prozent), wobei die Anteile des übrigen NRW (14 Prozent) mit 11 Prozent noch nicht ganz erreicht werden.

Abbildung M4/14: Anteil der Personen in der Altersgruppe der 25- bis unter 35-Jährigen mit Hochschulabschluss 2005 und 2009 (in %)



Quelle: IT.NRW 2011, eigene Berechnung und Darstellung

4. Wirkungen: Beurteilung der Studiensituation und akademischen Abschlüsse

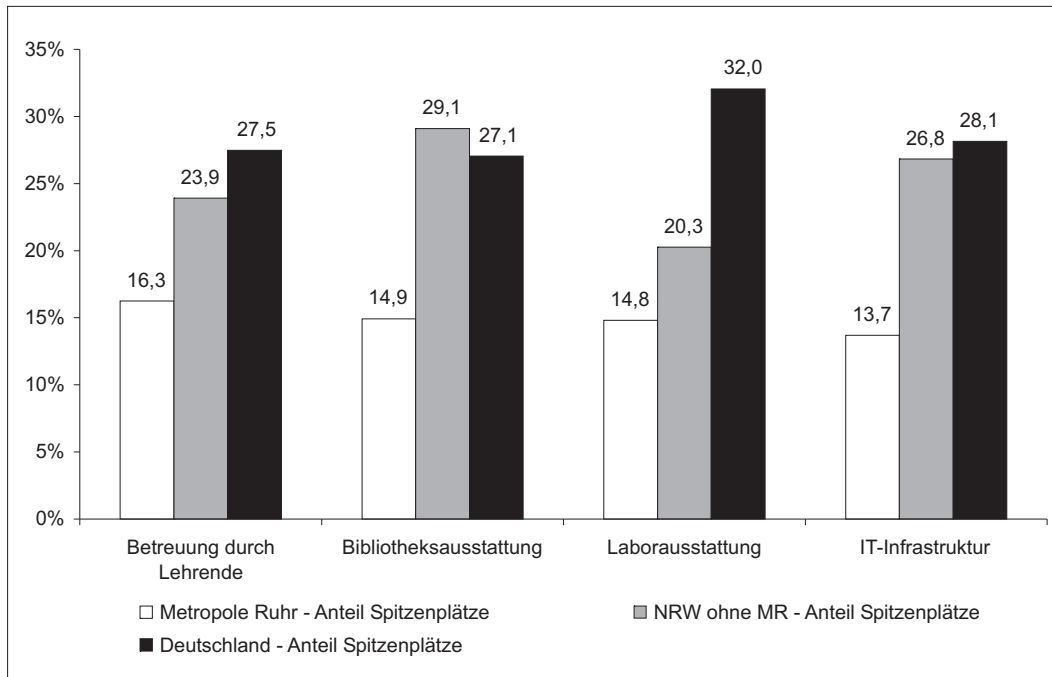
Beurteilung der Studiensituation¹²

Entsprechend der im Vergleich zum übrigen NRW sowie Deutschland insgesamt deutlich ungünstigeren Betreuungssituation an den Hochschulen der Metropole Ruhr (Abbildung M4/15), fällt auch die Beurteilung der Studierenden in der Betreuung durch die Lehrenden deutlich kritischer aus, als im übrigen NRW bzw. in Deutschland insgesamt (Abbildung M4/15). Das gilt auch für weitere – insbesondere durch die Finanzausstattung bedingten Elemente der Studiensituation – wie die Bibliotheken, die Laborausstattung oder die IT-Infrastruktur. Auffällig dabei ist, dass – bis auf die Beurteilung der Bibliotheken – bereits das übrige NRW gegenüber den anderen Bundesländern abfällt, für die Ruhrgebietshochschulen jedoch eine deutlich erkennbare Schlechterstellung vorhanden zu sein scheint.

Bei den vorliegenden Indikatoren handelt es sich um Bereiche der Studiensituation, auf die die einzelne Hochschule nur begrenzt Einfluss hat, da sie durch die Ressourcenausstattung bedingt sind.

12 Die Beurteilung der Studiensituation wird in Befragungen von Studierenden in jährlichen Erhebungen (Befragungszeitraum 2008 bis 2010) im Rahmen des CHE-Hochschulrankings erfasst. Angegeben werden hier die Anteile an Spitzenpositionen im Verhältnis zu allen erfassten Studiengängen – jeweils aufgeteilt in die im Ruhrgebiet, im übrigen NRW sowie in Deutschland angebotenen und vom Ranking erfassten Studiengänge.

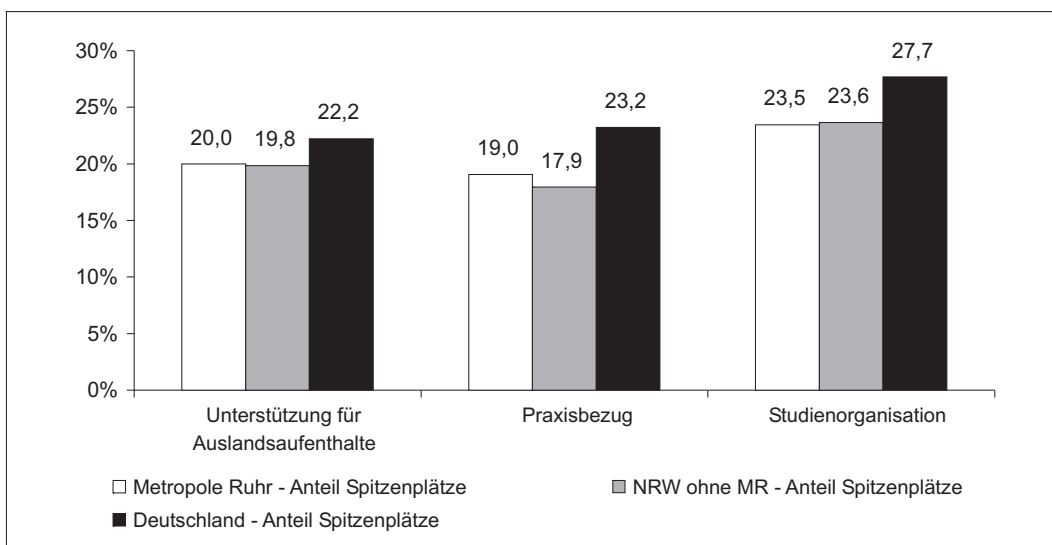
Abbildung M4/15: CHE Hochschulranking – Anteil der Spitzenplätze in den Indikatoren Betreuung durch Lehrende, Bibliotheksausstattung, Laborausstattung und IT-Infrastruktur (in %)



Quelle: CHE 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Anders sieht es dagegen bei Elementen der Studiensituation aus, welche die Hochschulen unmittelbar und unabhängig von der Finanzausstattung beeinflussen können (Abbildung M4/16). Bei der Unterstützung von Auslandsaufenthalten, dem Praxisbezug oder der Studienorganisation erhalten die Ruhrgebietshochschulen gleich gute Werte wie die übrigen Hochschulen in NRW, es sind nur geringfügig schlechtere Werte als bei den Hochschulen in Deutschland insgesamt zu verzeichnen.

Abbildung M4/16: CHE Hochschulranking – Anteil der Spitzenplätze in den Indikatoren Unterstützung für Auslandsaufenthalte, Praxisbezug und Studienorganisation (in %)

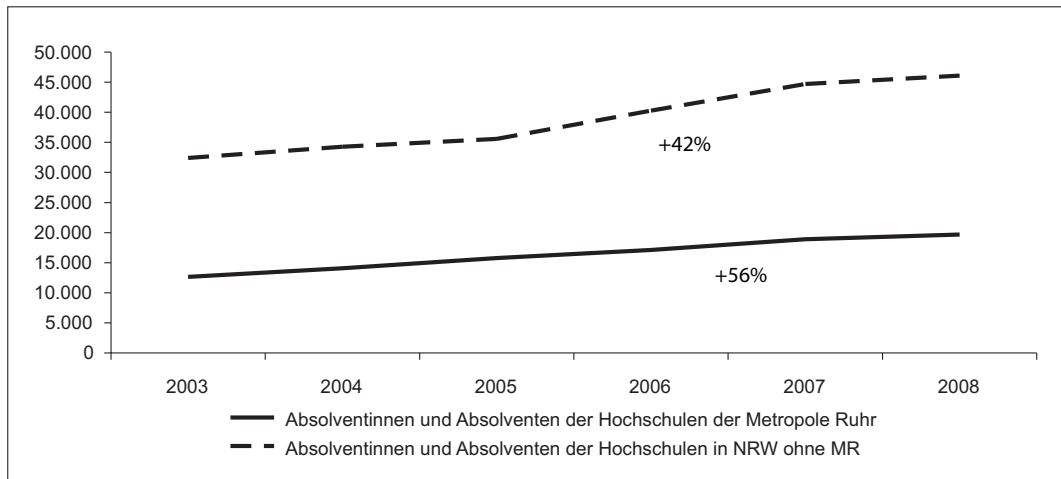


Quelle: CHE 2011, eigene Berechnung und Darstellung

Akademische Abschlüsse

Im Zeitraum von 2003 bis 2008 stieg die Zahl der bestandenen Prüfungen an Hochschulen im Ruhrgebiet von 12.626 auf 19.688. Dies entspricht einer Steigerung um 56 Prozent. Auch im übrigen NRW ist eine deutliche Steigerung der bestandenen Prüfungen zu beobachten (2003: 32.389; 2009: 46.083). Mit ca. 42 Prozent ist der Anstieg jedoch geringer als im Ruhrgebiet.

Abbildung M4/17: Bestandene Prüfungen an Hochschulen 2003–2008



Quelle: Statistisches Bundesamt 2011, eigene Berechnung und Darstellung

5. Handlungsempfehlungen

Diversität zum Leitmerkmal nehmen

Die Entwicklung der Wissenschaftslandschaft sollte die spezifischen Bedingungen der kulturellen Vielfalt in der Region aufgreifen und den erfolgreichen Umgang mit Diversität als Leitmerkmal aufbauen.

Die Hinführung von unterrepräsentierten Studierendengruppen in die höhere Bildung ebenso wie von unterrepräsentierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den tertiären Sektor ist für alle entwickelten Gesellschaften eine entscheidende Herausforderung. Die Wissenschaftseinrichtungen der Ruhrregion können hier eine Vorreiterrolle in Deutschland, aber auch weltweit entwickeln. Der hohe Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder ohne Hochschulzugangsberechtigung in der Bevölkerung kann mit entsprechenden Anstrengungen in einen Wettbewerbsvorteil umgewandelt werden. Die guten Ansätze hierzu sollten konsequent weiter ausgebaut werden.

Arbeitsteilig vorgehen

Für die zukünftige Profilierung der Hochschulen ebenso wie für die Förderung der Vernetzung sind Schwerpunktsetzungen und eine Arbeitsteilung zwischen den Hochschulen sinnvoll.

Wissenschaftsregionen leben von der umfassenden Repräsentanz vieler Fächer. Das macht auch die Hochschulregion Ruhr reich. Allerdings weisen die Hochschulen auf der Ebene von Fächerclustern deutliche Ähnlichkeiten auf. In anderen Regionen, die sich als einheitlichen Bildungsraum verstehen – wie etwa in Zürich oder München – haben Hochschulen und Hochschulträger derartige Überschneidungen in langjährigen Abstimmungen und Planungen reduziert. Zu untersuchen ist daher, inwieweit auch im Ruhrgebiet die Hochschulen arbeitsteilig zu einem gemeinsamen strategischen Hochschulraum finden können. Die UAMR hat damit bereits erfolgreich begonnen.

Angebote auch auf Bedarfe ausrichten

Im landesweiten wie bundesweiten Vergleich ebenso wie nach der aktuellen Nachfrage der Studierenden sind die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer im Ruhrgebiet – insbesondere die Ingenieurwissenschaften im Fachhochschulbereich – unterrepräsentiert. Dies gilt es behutsam nachzusteuern.

Die Hochschulregion Ruhr ist mit 61 Prozent der Studierenden in den kostengünstigeren Fächern der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Sprach- und Kulturwissenschaften gegenüber Deutschland insgesamt (51 Prozent) und dem übrigen NRW (50 Prozent) relativ stark vertreten, während die kostenintensiveren Fächer wie Mathematik und Naturwissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften mit 34 Prozent gegenüber Deutschland insgesamt (36 Prozent) und dem übrigen NRW (38 Prozent) abfallen. Die Träger der Hochschulen sind gefragt, diese Disparität zugunsten der Menschen in der Region abzubauen, zumal auch die Nachfrage der Studierenden aus dem Ruhrgebiet mit 41 Prozent gegenüber dem Angebot von 34 Prozent bei Mathematik und Naturwissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften liegt.

Mehr Hochschulzugangsberechtigte zum Studium führen

Die Hochschulzugangsberechtigtenquote, die im Ruhrgebiet höher ist als in Deutschland insgesamt, wird noch nicht in eine hinreichende Studierendenquote überführt. Schulen und Hochschulen sind aufgefordert, mehr Hochschulzugangsberechtigte in ein Studium zu bringen.

Obwohl die Hochschulzugangsberechtigtenquote im Ruhrgebiet höher ausfällt als in Deutschland insgesamt, ist die Studierendenquote niedriger. Hier liegt ein nicht ausgeschöpftes Potenzial, das mehr genutzt werden könnte.

Marketingmaßnahmen auf den aktuellen Markt sowie potenzielle neue Märkte ausrichten

Um den langfristig sinkenden Zahlen in der für ein Studium relevanten Altersgruppe entgegen zu wirken, müssen Markterweiterung und Marktausschöpfung mittelfristig forciert werden.

Zum einen kann der „Markt“ der Studierenden der Hochschulen im Ruhrgebiet erweitert werden (*Markterweiterung*). Hierzu empfiehlt sich eine Marktanalyse, durch die geeignete Zielregionen analysiert und identifiziert werden. Zum anderen können Maßnahmen mit dem Ziel eingeleitet werden, anteilig mehr junge Menschen für ein Studium zu motivieren (Erhöhung der Bildungsbeteiligung im tertiären Bildungssektor, *Marktausschöpfung*). Dieses beinhaltet, Studienangebote und -bedingungen zu schaffen, die den Bedürfnissen auch von bislang nicht-typischen Studierenden entsprechen. Beide Wege sind von den Hochschulen eingeleitet und sollten in der Zukunft konsequent weiter umgesetzt werden.

Studienprozesse analysieren

Die Informationen über den Studienverlauf in den einzelnen Studiengängen sollten systematisch aufgebaut werden, um sie dann auf Hochschulebene und ruhrgebietsweit zu verdichten.

Es dürfte hilfreich sein, die vereinzelt Studien zum Studienverlauf mit Analysen der Erfolgs- und Misserfolgskriterien zu systematisieren und flächendeckend in der Verantwortung der Fachbereiche und Hochschulen einzuführen und zu betreiben. Hilfreich könnte hier beispielsweise der CHE-QUEST-Ansatz sein, bei dem der Grad der Adaption der Studierenden an die Anforderungen und Bedingungen eines Studiums analysiert und mit soziodemografischen Merkmalen abgeglichen wird. Aufgedeckt wird dabei auch, wie bestimmte Gruppen im Vergleich zu den anderen Studierenden derselben oder anderer Hochschulen abschneiden. Ziel ist es dann, das Studium als Prozess der wechselseitigen Anpassung gestalten zu können.

Kontinuierlich den Absolventenverbleib analysieren

Studien, die den Verbleib der Absolventinnen und Absolventen, einschließlich ihres persönlichen wie beruflichen Erfolgs, vergleichbar für alle Hochschulen des Ruhrgebiets abbilden, gibt es noch nicht. Sie sind aufzubauen.

Die Wirkungen einer wissenschaftlichen Bildungsregion lassen sich am ehesten am Verbleib und Erfolg ihrer Absolventen ablesen. Hierzu ist es auch sinnvoll, Absolventen-Panels einzurichten, die über längere Zeiträume verfolgt werden, wie es in Bayern vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) praktiziert wird. Hilfreich in diesem Zusammenhang wird die Beteiligung der UAMR-Universitäten an der bundesweiten Absolventenbefragung „Studienbedingungen und Berufserfolg“ sein, die vom Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER) durchgeführt wird.

Modul 5

Bildungspotenziale jenseits formaler Bildung

Dass wichtige Lern- und Bildungsprozesse außerhalb des formalen Bildungssystems stattfinden, etwa in Familien oder der außerschulischen Bildungsarbeit, ist heute unbestritten. Auch wenn Bildung und Lernen von Politik und Öffentlichkeit immer noch vorrangig der Schule, Hochschule und Berufsausbildung zugeordnet werden, lässt sich zunehmend beobachten, dass außerschulische, häufig als „informell“ bezeichnete Lernprozesse, -möglichkeiten und -orte als „die andere Seite der Bildung“ in den Blick von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik geraten und ihre Potenziale als bedeutende gesellschaftliche Ressource erkannt werden (vgl. Rauschenbach, Leu, Lingenauber, Mack, Schilling, Schneider & Züchner, 2004). Bereits 1972 stellt die UNESCO fest, dass etwa 70 Prozent dessen, was Menschen wissen und können, informell gelernt sei (vgl. Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnama & Ward, 1972). Die formale Bildung stellt somit – um es bildlich auszudrücken – nur den sichtbaren Gipfel des gesamten Eisbergs Bildung dar.

Ausgehend von den Anforderungen des strukturellen Wandels in den Industrieländern, aber auch von der Notwendigkeit einer Angleichung der Berufsbildungssysteme auf europäischer Ebene, wird verstärkt über die Potenziale sowie über die empirische Erfassung, Messung und Zertifizierung informell erworbener Fähigkeiten und Kenntnisse nachgedacht (vgl. Overwien, 2010). In letzter Zeit werden diese informellen Formen von Bildung und Lernen auch im Zusammenhang der Debatte um „lebenslanges Lernen“ diskutiert. In zunehmendem Maße wird die Frage nach der Förderung *der* Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen gesellschaftlich relevant, die Schule und Berufsausbildung nicht abdecken, die aber für die zukünftige Gestaltung einer globalisierten Welt sowie für die Möglichkeiten der individuellen Entfaltung des Einzelnen sowie seine gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische und kulturelle Teilhabe wesentliche Voraussetzung sind.

Daher dürfen in diesem Bildungsbericht die Bildungspotenziale jenseits formaler Bildung als ein wichtiger Baustein von Bildung nicht fehlen. Dabei ergibt sich allerdings das Problem, dass diese Seite von Bildung bislang kaum durch konkrete Zahlen dargestellt werden kann. Auch in anderen Bildungsberichten ist bisher nur wenig zu dieser schwer zu fassenden Bildungsdimension zu finden, was vor allem daran liegt, dass hierfür noch keine statistischen Dokumentationssysteme aufgebaut wurden.

Deshalb kann dieses Modul auch noch nicht zahlengestützt die bisherigen Entwicklungen analysieren und darauf aufbauend konkrete Herausforderungen und Handlungsempfehlungen ableiten. Die Beobachtungskategorien einer Bildungsberichterstattung zu Bildungspotenzialen außerhalb des formalen Bildungssystems befinden sich in einer Entwicklungsphase, die hier mit ihren Zwischenergebnissen aufgezeigt wird. Somit liegt der Schwerpunkt dieses Moduls in der Herleitung einer tragfähigen Definition, der Beschreibung von Indikatoren, der Darstellung einiger ausgewählter Ergebnisse zu den Bereichen Jugendarbeit, Sport und Kultur (Abschnitt 2) sowie ersten Überlegungen, wie nonformale Bildung in den einzelnen Modulen zukünftig thematisiert werden könnte (Abschnitt 3) und welche zusätzlichen regelmäßigen Datenerhebungen hierfür notwendig sind. Für zukünftige Bildungsberichte zur Metropole Ruhr wird vorgeschlagen, dass die noch zu entwickelnden Indikatoren in die einzelnen Module integriert werden.

1. Die Grundlagen

Da für den Bereich der nonformalen und informellen Bildung im Rahmen der Bildungsberichterstattung noch keine einheitlichen Konzepte existieren, werden im Folgenden die Grundlagen für eine mögliche Herangehensweise dargestellt und begründet.

1.1 Begriffsbestimmung: Formale Bildung, nonformale Bildung, informelle Bildung

International hat sich in Bezug auf Bildung und Lernen die Dreiteilung formal, nonformal und informell weitgehend durchgesetzt (vgl. Overwien, 2010). Dabei geraten insbesondere die Organisationsform und der Ort, aber auch die Modalitäten von Bildung und Lernen in den Blick:

Formale Bildung: Unter formaler Bildung wird in der deutschen Debatte das planmäßig organisierte, gesellschaftlich legitimierte und überprüfte Lernen in besonderen, ganz auf Lehren und Lernen spezialisierten öffentlichen Bildungseinrichtungen nach vorgegebenen Lehrplänen bzw. Curricula und mit klarer Zielsetzung gefasst. Hierzu gehört das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem mit weitgehend verpflichtendem Charakter und Leistungszertifikaten.

Nonformale Bildung: Unter nonformaler Bildung wird jede Form organisierten und geplanten Lernens außerhalb formaler schulischer Institutionen verstanden, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat wie etwa Angebote und Kurse der außerschulischen Jugendarbeit oder der Volkshochschulen. Nonformale Bildungsorte sind dementsprechend strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen außerhalb des formalen Bildungssystems. Noch nicht abschließend geklärt ist, ob Angebote in der Schule, die nicht den Charakter des Unterrichts haben, evtl. auch als nonformale Bildungsangebote bezeichnet werden müssten.

Informelle Bildung: Der Begriff beschreibt das, was vor, neben und nach Schule, Hochschule und Berufsausbildung an Lernen und Bildung geschieht. Informelle Bildung meint ungeplante und – teilweise auch unbewusste – Bildungsprozesse, die überall im Alltag, im Familienkreis oder in der Freizeit, aber auch in Bildungsinstitutionen und Lehrveranstaltungen stattfinden können. Sie ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit und Lernförderung nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung (vgl. Bundesjugendkuratorium, 2002).

Informelle Bildung ist einerseits Voraussetzung und andererseits Fortsetzung formaler Bildungsprozesse. Die Bildungsprozesse in den Institutionen des formalen Bildungssystems bauen in ganz zentraler Weise auf vorgängigen und begleitenden informellen und nonformalen Lern- und Bildungsprozessen auf und sind, um erfolgreich zu sein, auf diese angewiesen. Formale Bildung (in Schule, Hochschule und Berufsausbildung), nonformale Bildung (etwa in der Jugendarbeit oder der Erwachsenenbildung), informelle Bildung (etwa in der Familie oder der Gleichaltrigengruppe) stehen in einem komplexen Wechselwirkungsverhältnis zueinander und machen erst in ihrer Summe das aus, was die Einzelnen brauchen, um sozial, kulturell, politisch und ökonomisch teilhabefähig zu sein (vgl. Büchner & Krahn, 2006).

Allerdings findet zunehmend eine Entgrenzung der Bildungsorte und -modalitäten statt. Die Grenzen zwischen einzelnen Lebensbereichen und Bildungsorten verwischen. Informelle Bildung findet auch an Orten des formalen Bildungssystems und formales Lernen findet auch im informellen Bereich statt, etwa beim Computer-Lernen in Freizeit und Schule oder beim häuslichen Vokabellernen für die Schule. Längst ist Schule nicht mehr nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Freizeit verbringen und gestalten. Die Ausweitung der Ganztagschule in Kooperation mit außerschulischen Trägern eröffnet neue Möglichkeiten der Gestaltung von Lernprozessen und führt informelle und nonformale Bildung an formale Bildung heran.

1.2 Bildungsorte außerhalb des formalen Bildungssystems

Beim Blick auf Bildungsorte außerhalb des formalen Bildungssystems zeigt sich eine kaum überschaubare Vielfalt an Lern- und Bildungssettings, die in den Beschreibungen des Bildungssystems üblicherweise kaum auftauchen, in denen aber unübersehbar gelernt wird. Obwohl einige von diesen – wie beispielsweise die Kinder- und Jugendarbeit – sogar einen gesetzlichen

Bildungsauftrag haben, werden sie dennoch weitgehend aus der offiziellen Bildungspolitik ausgeblendet.

Beispiele für Bildungsorte jenseits der formalen Bildung:

- Familie
- Clique/Freundeskreis
- Hobbies, Freizeit, Reisen, internationaler Jugendaustausch
- Familienbildungsstätten
- alle Arten von Vereinen, Initiativen und Projekten (etwa politischer, kultureller, ökologischer, sportlicher, interkultureller, konfessioneller Art usw.)
- Jugendverbände, offene Jugendarbeit
- Beratungsangebote
- Medien wie Computer und Internet
- Museen, Bibliotheken, Theater
- Kunst- und Musikschulen
- Erwachsenenbildung, VHS-Kurse, Sprachkurse, Nachhilfe
- Arbeitsplatz, Betriebliche Weiterbildung, Nebenjob
- FSJ/FÖJ, Freiwilligendienste.

All diese Lebenswelten können in unterschiedlichem Maße als Bildungs- und Lernorte charakterisiert werden. Sie stellen Gelegenheitsstrukturen dar, die die Ausbildung unterschiedlicher Kompetenzen in je spezifischer Weise fördern können. Informationen über Bildungsprozesse und -effekte, die an diesen Orten stattfinden, sind in der Regel nicht als amtliche Daten verfügbar, sondern nur für ausgewählte Fragestellungen aufgrund von speziellen Untersuchungen zu gewinnen. Mit Blick auf eine regionale Bildungspolitik, die auch zur Förderung von Chancengerechtigkeit beitragen will, ist aber die Frage, welche Bevölkerungsgruppen mit solchen Maßnahmen erreicht werden, von zentraler Bedeutung.

1.3 Die Erfassung der Bildungspotenziale jenseits der formalen Bildung als besondere Herausforderung

Bei der Frage nach Möglichkeiten, Methoden und Instrumenten zur Erfassung und Beschreibung von Lern- und Bildungsprozessen jenseits der formalen Bildung sowie der Effekte informeller und nonformaler Bildung zeigt sich, dass hier kaum auf empirisch belastbare Daten oder auf bewährte Instrumente und Verfahren zurückgegriffen werden kann. Da die öffentliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit in Bezug auf Bildung lange Zeit auf Schule fixiert war, existieren für diesen Bereich keine Erhebungs-, Beobachtungs- und Berichtssysteme, in denen etwa Fragen des Kompetenzerwerbs datenbasiert thematisiert werden können.

Informelle und nonformale Settings im sozialen Nahraum, in der Familie, in Peergroups, in Vereinen oder Initiativen sind offener und unübersichtlicher als die Settings des formalen Bildungssystems wie Schule, Hochschule und berufliche Ausbildung. Daten über Voraussetzungen, Bedingungen und Prozesse von Bildung in diesen informellen und nonformalen Settings werden verstreut und oft eher zufällig erhoben und stellen sich als diffus, unüberschaubar und heterogen dar, auch wenn die letzten nationalen Bildungsberichte hier einige Bereiche wie etwa Computer- und Internetnutzung, Jugendarbeit, freiwilliges Engagement und Nachhilfe für das Kindes- und Jugendalter sowie informelles Lernen Erwachsener in beruflichen Kontexten einbezogen und die hierzu vorfindbaren Daten zusammengestellt haben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008; 2010).

1.4 Referenzpunkte informeller und nonformaler Bildung

Für den Bereich der informellen und nonformalen Bildung liegen weder international noch national vergleichbare Verfahren und Instrumente zur systematischen Erfassung vor, wie diese etwa im Rahmen der PISA-Studien verwendet werden. Zur Beschreibung der Bildungsmöglichkeiten jenseits der formalen Bildung bietet es sich an, „drei Erhebungstatbestände in nicht-standardisierten Kontexten zu unterscheiden, die für sich genommen eine je eigene Analyse- und Erkenntnisdimension darstellen, da auf allen drei Ebenen Selektionsprozesse und Disparitäten möglich sind“ (Rauschenbach, 2009a, S. 45f.):

- Angebote,
- Nutzung und
- Wirkungen.

Bereits auf den ersten beiden Ebenen lassen sich Unterschiede in der Ermöglichung und der Wahrnehmung potenzieller Bildungsangebote darstellen und beobachten, sei es, wenn sich ein gravierender Mangel an entsprechenden kommunalen oder regionalen Bildungsangeboten zeigt, sei es, dass bestimmte gesellschaftliche Gruppen wie etwa junge Menschen mit Migrationshintergrund nonformale Lernorte wie beispielsweise Jugendverbände signifikant seltener besuchen. In den Bildungsbereichen außerhalb des formalen Bildungssystems können ein begrenztes Angebot, eine freiwillige Teilnahme oder ein limitierter Zugang zu erheblichen Selektionsprozessen und damit zu Ungleichheiten führen (vgl. Rauschenbach, 2009a).

Die Einsicht, dass wichtige Bildungs- und Lernprozesse außerhalb des formalen Bildungssystems stattfinden, hat notwendigerweise die Konsequenz, dass die Frage, welche „bildungsrelevanten“ Angebote den Menschen in ihrer Freizeit zur Verfügung stehen, zu einem wichtigen Teil einer regionalen Bildungsberichterstattung wird. Unter dem Gesichtspunkt der „Bildungsrelevanz“ sind sowohl das inhaltliche Profil der Angebote als auch Umfang und Art der Beteiligung an den Angeboten von Bedeutung. Eine vergleichsweise differenzierte Teilnehmerstatistik ist eine grundlegende Voraussetzung, um die Bedeutung nonformaler Bildungsangebote für die Bürgerinnen und Bürger einschätzen und unter bildungspolitischen Zielsetzungen steuern zu können. Dazu gehören neben Angaben zu Alter und Geschlecht eine Differenzierung nach dem soziokulturellen Hintergrund der Herkunftsfamilie (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund). Als Näherungsgrößen (Proxi-Variablen) könnten dafür u.U. der Schultyp bzw. die Ausbildungs- oder Erwerbstätigkeit der Betroffenen gelten.

Schwieriger stellt sich die Lage mit Blick auf die dritte Dimension dar, der Frage nach den Wirkungen und Effekten der informellen und nonformalen Bildung. Bislang existieren für Deutschland keine vergleichbaren Befunde über die Wirkungen etwa der Jugendarbeit, wie es sie im Fall der Schule durch Tests, Zensuren und Kompetenzmessungen gibt. Daher ist die Relevanz nonformaler Bildungsorte wie der Jugendarbeit bisher vor allem mit empirischen Daten auf der Ebene der Angebote und deren Nutzung, nicht aber auf der Ebene gemessener Effekte nachgewiesen worden (vgl. Rauschenbach, 2009a).

1.5 Die Begrenzung auf nonformale Bildung

Für die Bildungsbiografie und den Bildungserfolg junger Menschen sind informelle Bildungsprozesse, insbesondere im Rahmen der Familie, von grundlegender Bedeutung (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2006). Da diese informellen Formen der Bildung sich aber unsystematisch-anlassbedingt und häufig unintendiert und unbewusst in den alltäglichen familialen Interaktionen ereignen, sind sie zurzeit nur für ausgewählte Aspekte darstellbar. So werden bundesweit anhand repräsentativer Studien wie der Zeitbudgeterhebung (2001/2002), des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) oder des integrierten DJI-Survey AID:A (Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten) Daten etwa über den zeitlichen Um-

fang und die Inhalte bildungsrelevanter Tätigkeiten, die Eltern mit ihren Kindern durchführen (wie z.B. Vorlesen, gemeinsame Gespräche, sportliche Aktivitäten) generiert. Diese Daten sind jedoch aktuell noch nicht auf der regionalen Ebene darstellbar. Es lässt sich aber im Elementarbereich anhand der Schuleingangsuntersuchungen in ausgewählten Kommunen die Inanspruchnahme nonformaler Bildungsangebote in Sportvereinen beschreiben.

Für nonformale Bildungsangebote und deren Nutzung sind insgesamt eher Daten verfügbar, da hier organisierte, geplante und rechtlich geregelte Institutionen, Angebote und Projekte außerhalb des formalen Bildungssystems in den Blick geraten. Daher werden im Folgenden einige ausgewählte nonformale Bildungsbereiche dargestellt: die Kinder- und Jugendarbeit, der Vereinssport sowie die kulturelle Bildung.

Für viele Bereiche des informellen und nonformalen Lernens stehen aber, wie bereits erwähnt, keine regelmäßig erhobenen Daten zur Verfügung. Damit fehlen entscheidende Grundlagen, um informelle und nonformale Bildung aus einer bildungspolitischen Perspektive zu gestalten. Sollen diese Bereiche in den zukünftigen Bildungsberichten berücksichtigt werden, müssen eigene Erhebungen von den Städten und Kreisen durchgeführt werden.

2. Bildungspotenziale der Kinder- und Jugendarbeit, des Vereinssports sowie der kulturellen Bildung – Erste Ansätze einer Indikatoren gestützten Beobachtung

Nimmt man den Bereich der nonformalen Bildung in den Blick, so erscheinen die kulturelle Bildung, der Sport sowie die Kinder- und Jugendarbeit als wichtige Bildungsorte, die mit ihren Angeboten jeweils beträchtliche Anteile der Bevölkerung erreichen. Während sich die Kinder- und Jugendarbeit speziell auf die Gruppe junger Menschen bezieht, sind die Angebote der Sportvereine sowie der kulturellen Bildung (etwa Kunst, Musik und Theater) für alle Altersgruppen offen. Im Folgenden wird versucht, die jeweiligen Bildungspotenziale der drei Bereiche, ihre Angebote und deren Nutzung genauer zu beleuchten.

2.1 Bildungspotenziale der offenen und verbandlichen Jugendarbeit

Traditionell und bis heute wird das Jugendalter als biografisch besonders wichtige Lern- und Bildungszeit verstanden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010). Der Erwerb von Bildung gehört für die Jugendforschung zu den Kernaufgaben in der Jugendphase (vgl. Fend, 2003; Rauschenbach, 2009b; Shell Deutschland Holding, 2010). Dabei beschränkt sich Bildung im Jugendalter nicht auf die Schule, sondern umfasst viele andere nonformale und informelle Lern- und Bildungsorte.

Im außerschulischen Bereich spielt die Kinder- und Jugendarbeit neben der Familie eine herausragende Rolle für Bildungsprozesse Heranwachsender. Dabei umfasst die Kinder- und Jugendarbeit sowohl die offene Jugendarbeit in Häusern der Offenen Tür, Jugendzentren, Kinder- und Jugendtreffs, Jugendcafés, Jugendfreizeitstätten oder -bildungseinrichtungen, als auch die Angebote und Aktivitäten der unterschiedlichen Jugendverbände. Vereine, Verbände und Initiativen als freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe stellen im Bereich der öffentlich geförderten Maßnahmen in der Jugendarbeit einen bedeutenden Teil der Angebote, in deren Bereich auch ein großer Teil von freiwilligem Engagement stattfindet (vgl. Seckinger, Pluto, Peucker & Gadow, 2009). So ist die Jugendarbeit der freien Träger, unter denen die Jugendverbände die Mehrheit bilden, überwiegend ehrenamtlich organisiert, mit großen Anteilen der Selbstorganisation (vgl. BMFSFJ, 2010). Die offene Kinder- und Jugendarbeit ist demgegenüber fast ausschließlich beruflich organisiert – für lange Zeit zumeist unter dem Dach der Kommunen bzw.

kommunaler Finanzierung – inzwischen aber mehrheitlich ausgelagert an freie Träger oder Vereine (vgl. Rauschenbach, 2009b).

Blickt man auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, so zeigt sich, dass soziodemografische Merkmale wie schulische Qualifikation, Geschlecht, Alter, ethnischer Hintergrund sowie der Bildungsstand der Eltern eine wichtige Rolle für die Teilnahme an den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit spielen (vgl. Arbeitskreis G5, 2009). So erweist sich für die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit, dass hier eher Kinder und Jugendliche von Gymnasien und Realschulen als von Hauptschulen teilnehmen, während junge Menschen mit Migrationshintergrund sowie Hauptschülerinnen und Hauptschüler in den Feldern der Offenen Jugendarbeit überproportional stark vertreten sind.

Die Kinder- und Jugendarbeit hat einen expliziten Bildungsanspruch sowie einen gesetzlichen Bildungsauftrag (vgl. SGB VIII; § 11). Sie ist somit ein Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe, der sowohl vom Selbstverständnis als auch vom gesetzlichen Auftrag her unmittelbar mit Bildung zusammenhängt. Dem Gesetz zufolge hat Kinder- und Jugendarbeit Rahmenbedingungen für ein gelingendes Aufwachsen aller Kinder und Jugendlichen zu sichern und ihre Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen. Sie soll sich interkulturell ausrichten sowie Mädchen und Jungen in spezifischer Weise fördern.

Formen der Beteiligung, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme sind in der Regel fester Bestandteil der Konzepte der Jugendorganisationen und -einrichtungen. Im Vordergrund stehen dafür Angebote, die sich an der Lebenswelt und dem Alltag von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen orientieren (in der Regel bis zum Alter von 21 Jahren) (vgl. BMFSFJ, 2006). Es handelt sich damit um Angebote, die für eine regional ausgerichtete Bildungspolitik von großer Bedeutung sind.

Als ein freiwilliges, niedrigschwelliges Angebot, das an den alltäglichen Bedürfnissen, Freizeitinteressen und selbst gewählten Bildungswünschen junger Menschen ansetzt, eröffnet die Jugendarbeit Möglichkeiten und Formen des Lernens, die sich von anderen Bildungsorten, vor allem der Schule, deutlich unterscheiden. So wird in der Kinder- und Jugendarbeit – im Unterschied zu schulischem Lernen – überwiegend durch Handeln in der konkreten Praxis gelernt, ganz im Sinne von „learning by doing“ (vgl. Düx, Prein, Sass & Tully, 2008).

Kernelemente der Bildung in der Jugendarbeit sind vor allem Beteiligung, Mitwirkung und selbst gestaltete Bildungsprozesse, vergleichsweise frei von Zwängen – da Jugendarbeit stets ein freiwilliges Angebot ist (vgl. Rauschenbach, 2009b). Charakteristisch für die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sowohl in den offenen Einrichtungen als auch in den Jugendverbänden ist die Betonung der Bedeutung eigener Initiative der Heranwachsenden. „Anknüpfend an ihren Interessen sollen diese Angebote von Kindern und Jugendlichen mitbestimmt und mitgestaltet werden. Sie sollen zur Selbstbestimmung befähigen, zur gesellschaftlichen Mitverantwortung und zu sozialem Engagement hinführen“ heißt es im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), §11 (SGB VIII). Hiermit verbunden sind Chancen der Entwicklung eines Selbstbewusstseins, das auf der Erfahrung von Selbstwirksamkeit gründet, ebenso wie die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Damit kommen gleichermaßen Chancen für Selbststeuerung wie auch für Partizipation und Teilhabe in den Blick.

Informelle Lern- und Bildungsprozesse persönlicher, sozialer und praktischer Art finden in der Regel im Alltag der Jugendarbeitspraxis statt. In Weiterbildungen, Kursen und Schulungen, wie etwa der Ausbildung zum Jugendleiter, werden zudem nonformale Bildungsprozesse angeregt und unterstützt.

Blickt man auf die Forschung zur Jugendarbeit der letzten Jahre, so zeigt sich, dass Bildung ein wichtiges Thema sowohl in der verbandlichen als auch der offenen Jugendarbeit ist. Die Ergebnisse einzelner empirischer Studien zu Bildung und Kompetenzerwerb in ausgewählten Feldern der Kinder- und Jugendarbeit legen die Annahme nahe, dass die Jugendarbeit mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten der aktiven Teilnahme, der Partizipation und Selbstorganisa-

tion, der Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme auf freiwilliger Basis eine breite Palette von Gelegenheiten für Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie das Hineinwachsen in demokratische Spielregeln bietet (vgl. Dux et al., 2008, Rauschenbach, 2009b).

Die Kinder- und Jugendarbeit wird dabei als Erprobungsraum und Lernort für unterschiedliche Entwicklungsaufgaben Heranwachsender in Bezug auf ihre persönliche Entwicklung sowie ihre gesellschaftliche Beteiligung und Integration beschrieben. Insgesamt werden in einer Reihe von Studien vielfältige Bildungswirkungen der verbandlichen sowie der offenen Kinder- und Jugendarbeit aufgeführt. Demnach stellt die Kinder- und Jugendarbeit ein wichtiges gesellschaftliches Lernfeld für junge Menschen dar, in dem eine große Bandbreite und Vielfalt an Kompetenzen persönlichkeitsbildender, sozialer, politischer, fachlicher sowie praktischer Art erworben werden können (vgl. Buhl & Kuhn, 2005; Fauser, Fischer & Münchmeier, 2006; Jugendfeuerwehr Hamburg, 2006; Dux et al., 2008; Arbeitskreis G5, 2009; Rauschenbach, 2009b; Fehrlen & Koss, 2009).

In NRW bieten die seit einigen Jahren geführten Wirksamkeitsdialoge der offenen sowie der verbandlichen Jugendarbeit Datenquellen zur empirischen Beschreibung der Leistungen der Kinder- und Jugendarbeit.

2.1.1 Bildungspotenziale der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Die Ermöglichung von Bildungsprozessen im Rahmen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) stellt eine wichtige – auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgeschriebene – gesellschaftliche Aufgabe dar (vgl. SGB VIII, §11). Durch die Strukturdatenerhebung zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit in NRW (OKJA NRW), die im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (MSJK NRW) durchgeführt wurde, stehen Daten zur offenen Kinder- und Jugendarbeit für drei Erhebungszeitpunkte zur Verfügung (vgl. Liebig, 2004; Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW (MGFFI), 2006; Landschaftsverband Westfalen-Lippe, 2009). Mit diesen Daten stehen Informationen zu Angebot und Nutzung nonformaler Bildungsmöglichkeiten in der Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung. Bei den Erhebungen zu den Berichtsjahren 2002, 2004 und 2008 wurde die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte berücksichtigt.

An der Erhebung haben sich nicht immer alle Jugendämter beteiligt. Bei der letzten Erhebung zum Berichtsjahr 2008 beteiligten sich 140 der 182 Jugendämter; dies ist ein Anteil von ca. 77 Prozent. Um ein Gesamtbild für NRW zu erzeugen, wurden Hochrechnungen vorgenommen. Die Ergebnisse werden allerdings nicht für die einzelnen Städte veröffentlicht. Um Strukturunterschiede in der Auswertung zu berücksichtigen, wurden Jugendamtstypen nach der Größe der Einzugsgebiete der jeweiligen Jugendämter gewählt: Kreisjugendämter, Jugendämter in Kleinstädten (bis unter 60.000 EW), Jugendämter in Mittelstädten (60.000 EW bis unter 250.000 EW) und Jugendämter in Großstädten (250.000 EW und mehr). Diese Kategorisierung wird im Folgenden auch auf die Angaben aus den Städten und Kreisen der Metropole Ruhr angewendet. Somit kann ein Strukturvergleich zwischen den Städten der Metropole Ruhr und den NRW-Städten ohne die Metropole Ruhr durchgeführt werden. Von den 44 Jugendämtern im Ruhrgebiet haben sich 38 an der Erhebung der Strukturdaten beteiligt, allerdings konnten zwei Jugendämter keine Angaben zur Altersstruktur der Stammesbesucherinnen und -besucher machen. Da die Anzahl der Kreisjugendämter in der Metropole Ruhr zu gering ist, können die Angaben nicht ausgewiesen werden.

Zukünftig ist ein differenziertes Berichtswesen im Rahmen der Gewährung von Landesmitteln durch den Kinder- und Jugendförderplan vorgesehen. Mit Zustimmung der Jugendämter im Ruhrgebiet könnte dann zukünftig eine sehr differenzierte Darstellung der Bildungsangebote und Bildungsleistungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erfolgen.

2.1.1.1 Einrichtungen und Angebote der OKJA

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit findet in NRW in so genannten Häusern der Offenen Tür, in Spielmobilen und auf Abenteuerspielplätzen statt. Die 145 Jugendämter in NRW, die sich an der Strukturdatenerhebung 2008 beteiligt haben, teilten mit, dass es zusammen 1.850 Einrichtungen gibt. In der Metropole Ruhr sind es 533 Einrichtungen (vgl. Tabelle M5/1). Um zu beurteilen, ob in der Metropole Ruhr das Angebot der OKJA umfangreicher oder weniger umfangreich als im Rest von NRW ist, kann der Anteil der 6- bis unter 27-Jährigen in der Metropole Ruhr herangezogen werden: Dieser beläuft sich auf 29 Prozent (vgl. Tabelle M5/1).

Die Einrichtungen der OKJA in der Metropole Ruhr stellen 29 Prozent aller Einrichtungen der OKJA in NRW. Um diesen Anteil im Vergleich zu NRW beurteilen zu können, kann der Anteil der 6- bis unter 27-Jährigen in der Metropole Ruhr an den Anteil der 6- bis unter 27-Jährigen in NRW herangezogen werden. Dieser liegt ebenfalls bei 29 Prozent. Somit ist davon auszugehen, dass in der Metropole Ruhr durchschnittlich genauso viele Einrichtungen angesiedelt sind, wie in NRW ohne die Metropole Ruhr. Unterschiede sind allerdings in der Trägerstruktur zu erkennen. Der Anteil der öffentlichen Träger liegt bei 34 Prozent und ist somit höher als der Orientierungswert von 29 Prozent. Somit haben die öffentlichen Träger in der Metropole Ruhr eine größere Bedeutung als in den anderen Gebieten von NRW.

Die wichtigste Angebotsform der OKJA sind erwartungsgemäß die Häuser der Offenen Tür. Mit 492 Einrichtungen von insgesamt 533 liegt ihr prozentualer Anteil bei 92 Prozent. In den Jugendämtern außerhalb der Metropole Ruhr spielen die Häuser der Offenen Tür mit 95 Prozent eine noch größere Rolle.

Tabelle M5/1: Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nach Art der Einrichtung und Art des Trägers 2008

Art des Trägers		NRW	NRW ohne MR	Metropole Ruhr	%-Anteil der Einrichtungen in MR von NRW
Anzahl der berücksichtigten Jugendämter		145 von 180	107 von 136	38 von 44	
Einrichtungen zusammen	öffentliche Träger	582	387	195	34
	freie Träger	1.268	930	338	27
	<i>Zusammen</i>	<i>1.850</i>	<i>1.317</i>	<i>533</i>	<i>29</i>
Häuser der Offenen Tür	öffentliche Träger	516	350	166	32
	freie Träger	1.222	896	326	27
	<i>Zusammen</i>	<i>1.738</i>	<i>1.246</i>	<i>492</i>	<i>28</i>
Spielmobile	öffentliche Träger	31	24	7	23
	freie Träger	42	26	16	38
	<i>Zusammen</i>	<i>73</i>	<i>50</i>	<i>23</i>	<i>32</i>
Abenteuerspielplätze	öffentliche Träger	15	10	5	33
	freie Träger	24	11	13	54
	<i>Zusammen</i>	<i>39</i>	<i>21</i>	<i>18</i>	<i>46</i>
6- bis unter 27-Jährigen in der Bevölkerung		3.340.536	2.384.016	956.520	29

Quelle: LVR & LWL 2011, eigene Darstellung

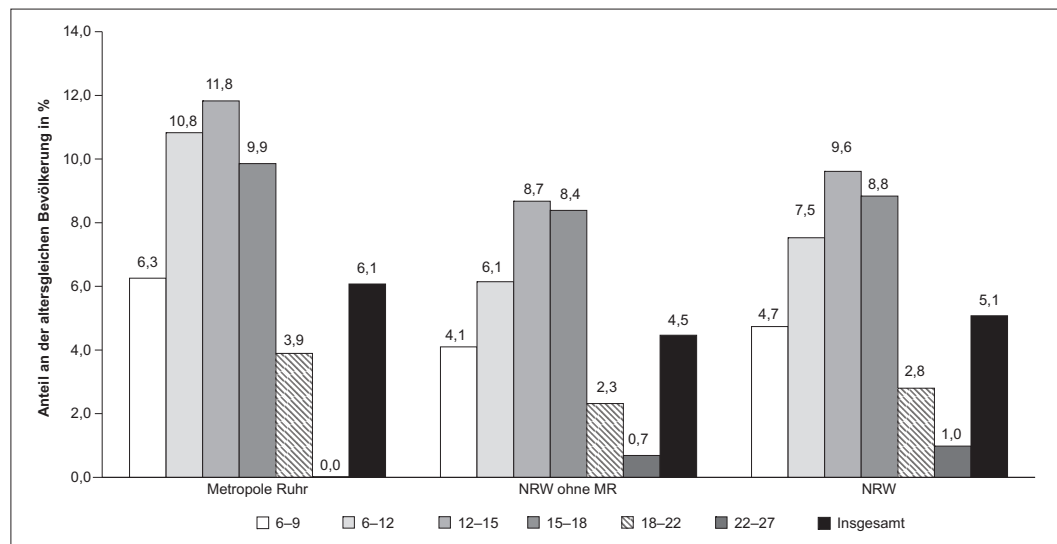
2.1.1.2 Die Nutzung

Eine der zentralen Fragen im Rahmen der nonformalen Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ist, wie viele junge Menschen durch diese Angebote erreicht werden. Um Doppelzählungen zu vermeiden, zu denen es bei offenen Angeboten sehr schnell kommen kann, sind die Einrichtungen aufgefordert nur anzugeben, wie viele Stammesbesucherinnen und Stammesbesucher¹ ihre Einrichtung regelmäßig besuchen.

Betrachtet man zunächst die gesamte für die Kinder- und Jugendarbeit relevante Altersgruppe, die 6- bis unter 27-Jährigen, ergibt sich, dass 6,1 Prozent der altersgleichen Bevölkerung in der Metropole Ruhr regelmäßig Angebote der OKJA in Anspruch nehmen (vgl. Abbildung M5/1). In NRW ohne das Ruhrgebiet ist die Quote geringer. Dort werden nur 4,5 Prozent der 6- bis unter 27-Jährigen erreicht. Differenziert man dies noch nach Altersgruppen, zeigt sich, dass die zentralen Altersgruppen der OKJA in der Metropole Ruhr die 6 bis unter 12-Jährigen und die 12- bis unter 15-Jährigen mit einer Quote von 11 Prozent bzw. 12 Prozent sind. In den anderen Jugendämtern des Landes NRW liegt der Schwerpunkt bei den 12- bis unter 18-Jährigen. In der Metropole Ruhr wird somit ein größeres Gewicht darauf gelegt, die jungen Menschen durch Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit so früh wie möglich zu erreichen.

Auch für das Ruhrgebiet kann unterschieden werden, wie hoch die Inanspruchnahmequoten nach Altersgruppen in den Jugendamtstypen sind. Für die zwei Kreisjugendämter können die Werte aus Datenschutzgründen nicht ausgewiesen werden. Es zeigt sich für die Gesamtaltersgruppe, dass die höchste Inanspruchnahmequote in den Großstädten (250.000 EW und mehr) mit einer Quote von 7,9 Prozent anzutreffen ist. Und diese ist deutlich höher als in den anderen Großstädten NRW, dort liegt die Quote nur bei 4 Prozent. Allerdings ist auch zu beobachten, dass in den Mittel- und Kleinstädten die Quoten mit 4,5 Prozent und 3,0 Prozent geringer ausfallen als im Rest von NRW mit 6,2 Prozent und 4,4 Prozent.

Abbildung M5/1: Anteil der OKJA-Stammesbesucherinnen und Stammesbesucher an der altersgleichen Wohnbevölkerung 2008 (in %)



Quelle: LVR & LWL 2011, eigene Berechnung

1 Zur Definition „Stammesbesucherinnen/Stammesbesucher“ vgl. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, 2006, S. 43.

In den Mittel- und Kleinstädten der Metropole Ruhr sind keine Besonderheiten bei den Inanspruchnahmequoten nach Altersgruppen zu beobachten, die Quoten liegen immer unter denen der Jugendämter außerhalb des Ruhrgebiets. Für die Großstädte im Ruhrgebiet zeigt sich allerdings, dass insbesondere die Altersgruppe der 6- bis unter 12-Jährigen mit einer Quote von 14 Prozent und die 12- bis 15-Jährigen mit einer Quote von 17 Prozent erreicht werden. Die Quoten der restlichen Großstadtjugendämter liegen deutlich darunter (vgl. Tabelle AWeb M5/1).

Somit kann festgehalten werden, dass die Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Metropole Ruhr sich insbesondere auf die Großstädte konzentriert und dort eine überdurchschnittliche Anzahl der Kinder ab 9 Jahren und der jüngeren Jugendlichen erreicht. Kritisch sollte hinterfragt werden, wieso im Vergleich zu den Jugendämtern außerhalb des Ruhrgebiets die Quoten in den Mittel- und Kleinstädten so gering sind.

Allerdings erreichen die Angebote der OKJA nicht in gleichem Maße beide Geschlechter. In allen Altersgruppen ist der Anteil der männlichen Kinder und Jugendlichen höher als der der weiblichen. Bei den jüngeren Altersgruppen ist der ‚Überhang‘ der männlichen Stammesbesucher in der Metropole Ruhr mit einem Anteil von 52 Prozent nur gering (vgl. Tabelle M5/2). Der Anteil steigt bei den bis zu 18-Jährigen dann auf bis zu 63 Prozent an. Dies ist zwar ein gewisses Ungleichgewicht, aber im Vergleich zu der geschlechtsspezifischen Inanspruchnahme in den anderen Jugendämtern NRWs ist dies ein guter Wert. Dort liegt der Anteil der männlichen Jugendlichen (15 bis unter 18 Jahre) bei 72 Prozent.

Offensichtlich ist es der OKJA in der Metropole Ruhr gelungen, ein fast ausgeglichenes Angebot für beide Geschlechter anzubieten, das auch wahrgenommen wird.

Tabelle M5/2: Stammesbesucherinnen und Stammesbesucher nach Altersgruppen und Geschlecht 2008 (in %)

Alter	Metropole Ruhr		NRW ohne MR		NRW	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich
6–9	48,1	51,9	43,0	57,0	45,0	55,0
6–12	47,7	52,3	41,4	58,6	44,1	55,9
12–15	36,2	63,8	34,7	65,3	35,2	64,8
15–18	37,8	62,2	28,4	71,6	31,6	68,4
18–22	34,7	65,3	24,6	75,4	28,9	71,1
22–27	29,2	70,8	20,8	79,2	25,1	74,9
Insgesamt	39,8	60,2	33,5	66,5	36,0	64,0

Quelle: LVR & LWL, eigene Berechnung

2.1.1.3 Junge Menschen mit Migrationshintergrund in der OKJA

Wie im Basismodul dargestellt, ist das Ruhrgebiet durch den hohen Anteil an jungen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte gekennzeichnet. Deshalb wird es als notwendig angesehen, dass im Bildungsbericht die Möglichkeitsfelder zur nonformalen Bildung für junge Menschen mit einer Zuwanderungsgeschichte besonders thematisiert werden.

In der Strukturdatenerhebung 2008 wurde erhoben, wie viele der Stammesbesucherinnen und Stammesbesucher einen Zuwanderungshintergrund haben. Ein Zuwanderungshintergrund ist dann gegeben, wenn mindestens ein Elternteil des jungen Menschen nicht in Deutschland geboren ist. Der Anteil der jungen Menschen mit Zuwanderungshintergrund an den Stammesbesucherinnen und Stammesbesuchern in den Einrichtungen der OKJA liegt in NRW bei 42 Prozent (vgl. Tabelle M5/3). In der Metropole Ruhr liegt der Anteil mit 39 Prozent niedriger, somit liegt der Durchschnittswert für NRW ohne die Metropole Ruhr sogar bei 44 Prozent. Dies ist insofern ein überraschendes Ergebnis, da gerade das Ruhrgebiet dadurch gekennzeichnet ist, dass der Anteil der jungen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte höher ist. Der Anteil der unter

18-Jährigen mit Zuwanderungshintergrund liegt bei 40 Prozent in der Metropole Ruhr, in NRW ohne MR bei 36 Prozent. Somit zeigt sich, dass in der Metropole Ruhr die Offene Kinder- und Jugendarbeit junge Menschen mit Migrationshintergrund entsprechend ihrem Anteil in der Bevölkerung erreicht. In NRW ohne MR liegt der Anteil deutlich höher: In den Einrichtungen beläuft sich der Anteil auf 44 Prozent, hingegen in der Bevölkerung nur auf 36 Prozent.

Diese große Differenz zwischen der Metropole Ruhr und den restlichen Jugendämtern in NRW bezieht sich allerdings in erster Linie auf die kreisangehörigen Jugendämter mit weniger als 60.000 Einwohnern. Bei den Großstadtjugendämtern und den Jugendämtern der Mittelstädte (60.000 bis 250.000 EW) sind nicht so große Abweichungen zu beobachten. Bei den Großstadtjugendämtern ist die Quote fast gleich und bei den Mittelstädten beträgt die Differenz 7 Prozentpunkte. Zieht man darüber hinaus noch die Zuwanderungsquote in der Bevölkerung heran, die näherungsweise über den Kita-Besuch ermittelt werden kann, zeigt sich, dass der Anteil der Stammbesucherinnen und Stammbesucher mit Zuwanderungshintergrund in etwa den Anteilen im Kindergarten entspricht. Somit wird für das Ruhrgebiet deutlich, dass die jungen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit in etwa ihrem Anteil in der Bevölkerung entsprechen. Die Analyse macht aber auch deutlich, dass außerhalb des Ruhrgebiets junge Menschen mit Migrationshintergrund in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erfolgreicher angesprochen werden.

Tabelle M5/3: Junge Menschen mit Zuwanderungshintergrund, die als Stammbesucherinnen und -besucher regelmäßig eine Einrichtung der OKJA in NRW besuchen, 2008 (in %, Jugendamtstypen)

	NRW	NRW ohne MR	MR	Differenz MR zu NRW ohne MR
In % an allen Stammbesucherinnen und -besuchern				
Gesamtergebnis	42,1	43,8	39,1	-4,7
in Großstädten	42,3	42,5	42,1	-0,4
in Kleinstädten	41,2	45,9	23,3	-22,6
in Mittelstädten	47,2	50,0	42,9	-7,1
Kreisjugendämter	34,8	36,7	/	/

Quelle: LVR & LWL 2011, eigene Berechnung

2.1.1.4 Personal in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Ende 2008)

Die Analyse des Personals beschränkt sich auf die Frage, wie hoch der Anteil der Fachkräfte ist, die selbst über eine Zuwanderungsgeschichte verfügen, da es pädagogisch sinnvoll ist, wenn die Fachkräfte einen ähnlichen Erfahrungshorizont wie die jungen Menschen, die die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit besuchen, haben. Bei der Strukturdatenerhebung wird auch beim Personal erfragt, ob sie selbst nicht in Deutschland geboren sind. Der Anteil an allen Beschäftigten in NRW beläuft sich auf 7 Prozent, im Vergleich zum Anteil der jungen Menschen mit Zuwanderungshintergrund von 45 Prozent scheint die Anzahl zu gering zu sein. In der Metropole Ruhr ist der Anteil des Personals mit Zuwanderungsgeschichte mit 6,5 Prozent noch geringer (vgl. Tabelle M5/4).

Tabelle M5/4: Hauptamtliches und nicht-hauptamtliches Personal in Einrichtungen der OKJA nach Geschlecht und Zuwanderungsgeschichte 2008 (in %)

	MR	NRW ohne MR	NRW
Personal insgesamt	2.140	5.438	7.578
davon weiblich	1.157	2.746	3.903
davon mit Zuwanderungshintergrund	140	393	533
Anteil weiblich (%)	54,1	50,5	51,5
Anteil nicht in Deutschland geboren (%)	6,5	7,2	7,0

Quelle: LVR & LWL 2011, eigene Berechnung

Bei dieser Art der Analyse ist allerdings zu beachten, dass beim Personal das Konzept der eigenen Zuwanderung verwendet wird. Nicht berücksichtigt werden Personen der 2. Zuwanderergeneration. Das bedeutet, dass alle Fachkräfte, die hier in Deutschland geboren sind, aber einen Zuwanderungshintergrund haben, nicht berücksichtigt werden. Da die jungen Menschen in der OKJA zum größten Teil auch zur 2. Zuwanderergeneration gehören, würde es ausreichen, wenn die Fachkräfte ebenfalls „nur“ diesen Erfahrungshintergrund hätten. Bei zukünftigen Erhebungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die schon seit längerer Zeit in Vorbereitung sind, sollte diese Differenzierung berücksichtigt werden.

Auf der Grundlage der derzeit verfügbaren Datenbasis sollte die Forderung nach mehr Personal mit Zuwanderungsgeschichte zurückhaltend formuliert werden.

2.1.1.5 Offene Kinder- und Jugendarbeit und die Kooperation mit der Ganztagschule

Auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit steht vor neuen Herausforderungen. Durch die vermehrte Nutzung der Ganztagsgrundschule und der Ganztagsangebote in der Sekundarstufe I sind viele Kinder im Nachmittagsbereich erheblich stärker gebunden als vor einigen Jahren und haben somit weniger Möglichkeiten Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu nutzen. Die Offene Kinder- und Jugendarbeit reagiert auf diese veränderte Situation mit Kooperationsangeboten mit den Schulen. Bei der letzten Strukturdatenerhebung 2008 wurde nach der Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an regelmäßig stattfindenden Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die der Kooperation mit Schule(n) entspringen, gefragt. Da ein Kind prinzipiell an mehreren Angeboten im Laufe eines Jahres teilnehmen könnte, sind diese Zahlen nicht mit denen der Stammbesucherinnen und Stammbesucher vergleichbar.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Angebote in Kooperation mit der Schule eine große Bedeutung haben. Die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an diesen Kooperationen belief sich 2008 auf immerhin 94.000 Kinder und Jugendliche² in NRW (vgl. Tabelle M5/5). Im Verhältnis zu ca. 150.000 Stammbesucherinnen und Stammbesuchern wird deutlich, welche große Bedeutung inzwischen die Kooperation zwischen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Schule erreicht hat.

² In einer Stadt muss es offensichtlich zu einer Fehlinterpretation der Meldung gekommen sein, da für diese Stadt insgesamt 38.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemeldet wurden. Da diese Meldung das Gesamtergebnis verzerrt, werden die Angaben dieser Stadt in der Darstellung nicht berücksichtigt.

Tabelle M5/5: Teilnehmerinnen und Teilnehmer an regelmäßig stattfindenden Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, die der Kooperation mit Schule(n) entspringen, 2008

	MR	NRW ohne MR	NRW
Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Kooperationsangeboten			
Grundschule (Alter 6 bis unter 11)	13.880	16.958	30.838
Klassen 5 bis 8 (Alter 11 bis 14)	10.604	38.499	49.103
Klassen 9 bis 12 (Alter 14 bis unter 18)	3.465	10.869	14.334
Zusammen	27.949	66.326	94.275
In %			
Grundschule (Alter 6 bis unter 11)	50	26	33
Klassen 5 bis 8 (Alter 11 bis 14)	38	58	52
Klassen 9 bis 12 (Alter 14 bis unter 18)	12	16	15
Zusammen	100	100	100
In %			
Grundschule (Alter 6 bis unter 11)	45,0	55,0	100
Klassen 5 bis 8 (Alter 11 bis 14)	21,6	78,4	100
Klassen 9 bis 12 (Alter 14 bis unter 18)	24,2	75,8	100
Zusammen	29,6	70,4	100

Quelle: LVR & LWL 2011, eigene Berechnung

In der Metropole Ruhr nahmen im Jahr 2008 etwa 28.000 Kinder und Jugendliche an den Kooperationsangeboten teil. Dies sind 30 Prozent aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer in NRW. Dies entspricht dem prozentualen Anteil der 6- bis unter 27-Jährigen in der Bevölkerung. Unterschiede sind allerdings in der Bedeutung der einzelnen Altersgruppen zu beobachten. In der Metropole Ruhr haben die Kinder im Grundschulalter eine größere Bedeutung. 50 Prozent aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Metropole Ruhr sind im Grundschulalter. Im restlichen NRW beläuft sich der Anteil nur auf 26 Prozent.

2.1.1.6 Fazit

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit stellt in der Metropole Ruhr ein wichtiges Angebot für nonformale Bildungsprozesse dar. Durch die inzwischen enge Kooperation mit Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I im Rahmen der Ganztagschule wird darüber hinaus eine enge Verzahnung der formalen und nonformalen Bildungsangebote erreicht.

2.1.2 Bildungspotenziale der Jugendverbände

Die Jugendverbände in Nordrhein-Westfalen bieten flächendeckend eine inhaltlich und methodisch große Vielfalt an Jugendarbeitsaktivitäten für unterschiedliche Zielgruppen auf lokaler und überregionaler Ebene bis hin zur Landesebene. Anders als die offene Jugendarbeit ist die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit in den zahlreichen Vereinen und Gruppen vor Ort ein überwiegend ehrenamtlich geprägtes Arbeitsfeld. Das große vielfältige Angebot sowie die kostengünstige, personalintensive Betreuung bei Freizeiten sind nur aufgrund des großen Pools an überwiegend jungen Ehrenamtlichen möglich (vgl. Landesjugendring NRW e.V., 2010).

2.1.2.1 Die Angebote der Jugendverbände

Jugendverbände umfassen ein breites Spektrum an Organisationen mit unterschiedlichen Zielen und weltanschaulichen Ausrichtungen, die vielfältige Angebote für Kinder und Jugendliche auf der Basis von Freiwilligkeit, Selbstorganisation, Mitbestimmung und spezifischen Wertorientierungen durchführen. Für Heranwachsende erfüllen sie insgesamt Funktionen als Orte der Bildung, der Begegnung sowie der Freizeit und Erholung. Die Bildungspotenziale und selbstbestimmten Aneignungsformen der Jugendverbandsarbeit stellen im Sinne eines ganzheitlichen Bildungskonzepts wichtige Ergänzungen zur formalen (schulischen) Bildung dar. Insbesondere für die zahlreichen ehrenamtlich Engagierten bieten Jugendverbände vielfältige Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs, sozialen Engagements, der gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme sowie der Einübung demokratischer Kompetenzen (vgl. Düx et al., 2008; BMFSFJ, 2010).

Die inhaltlichen und weltanschaulichen Ziele und Programme der Jugendverbände prägen vielfach den Charakter der Angebote. Dabei ist die Jugendgruppe noch immer der Kern der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit, sowohl für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch für das ehrenamtliche Personal. Daneben bestehen aber vielfältige andere Angebote von konfessionell-weltanschaulichen über politische, kulturelle, geschlechtsspezifische, freizeitbezogene oder ökologische bis hin zu unterschiedlichsten Varianten sach- und fachbezogener Angebote, etwa im Sport, im Naturschutz oder im Rettungswesen, von interkulturellen Begegnungen über Workshops, Ferienlager oder Reisen bis zu politischen Aktionen, Events und Musikveranstaltungen. Diese Vielfalt findet ihren Niederschlag auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz, wo in Bezug auf die Kinder- und Jugendarbeit in § 11, Abs. 3, SGB VIII von „allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung“, von „Sport, Spiel und Geselligkeit“, von „arbeitswelt-, schul- und familienbezogener Jugendarbeit“ sowie von „internationaler Jugendarbeit“ die Rede ist. Jugendverbandsarbeit umfasst in diesem Sinne fast alles, was sich an außerschulischen Bildungsinhalten und Themen für Kinder und Jugendliche anbietet (vgl. Rauschenbach, 2009b). In den letzten Jahren zeigen sich ein Anwachsen projektbezogener und kurzfristiger Arbeitsformen sowie unterschiedliche Kooperationsprojekte mit Schulen. Bezüglich der „Bildungsrelevanz“ bzw. der erwartbaren Bildungseffekte der Angebote sind sowohl das inhaltliche Profil als auch Umfang und Art der Beteiligung an den Angeboten von Bedeutung.

2.1.2.2 Die Nutzung der Angebote

Zugänge zu den Jugendverbänden erfolgen oft über Freunde und Familie. Junge Menschen mit Migrationshintergrund oder bildungsferne bzw. sozial benachteiligte Jugendliche finden nur in Ausnahmefällen einen Zugang zu den entsprechenden Angeboten der Verbände und sind hier entsprechend unterrepräsentiert (vgl. BMFSFJ, 2005).

Genaue Aussagen über die Anzahl der ehrenamtlich Engagierten in der Jugend(verbands)arbeit liegen weder regional noch überregional vor. Es gibt auch keine bundes- oder landesweite Statistik, die zuverlässige Daten über den Anteil von Jugendlichen bereitstellt, die Mitglied in einem Jugendverband sind. Auch Hochrechnungen auf der Basis von Jugendstudien kommen je nach Mitgliedsbegriff zu unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Seckinger et al., 2009). Der 12. Kinder- und Jugendbericht geht davon aus, dass etwa 20 bis 30 Prozent der jungen Menschen bis zum Alter von 21 Jahren Angebote der Jugendverbände nutzen oder genutzt haben, wobei die Mitgliedschaften in Sportvereinen hier nicht mitgezählt werden (vgl. BMFSFJ, 2006).

Auch die Jugendhilfestatistik kann gegenwärtig das Leistungsspektrum der Jugendverbände nur unvollständig erfassen, da hier weder die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter noch die nicht öffentlich geförderten Angebote in Form der Kinder- und Jugendgruppen der Verbände einbezogen werden. Die ehrenamtliche Mitarbeit und die Gruppenarbeit machen aber einen zentralen Bestandteil jugendverbandlicher Arbeit aus.

2.1.2.3 Wirksamkeitsdialoge der verbandlichen Jugendarbeit als Datenquelle

Für NRW bieten die seit einigen Jahren geführten Wirksamkeitsdialoge der verbandlichen Jugendarbeit ausgewählte Daten zur empirischen Beschreibung ihrer Leistungen. Die Angebote der Jugendverbände sowie deren Inanspruchnahme werden seit 2004 von allen Verbänden in NRW regelmäßig erhoben und dokumentiert. Diese jährlich durchgeführte quantitative Erhebung ermöglicht es, einen landesweiten Überblick über die Anzahl der mit Landesmitteln geförderten Angebote für Kinder und Jugendliche und der Zusammensetzung der Teilnehmerschaft innerhalb der Jugendverbandsarbeit zu gewinnen. In diesem Kontext werden auch ehren- und hauptamtliche Personaleinsätze gezählt. Bisher wird mit dem Berichtswesen aber nicht das gesamte Angebot abgebildet, sondern nur die aus Mitteln des Kinder- und Jugendförderplans finanzierten Aktivitäten. Die tatsächliche Anzahl der Angebote und Personaleinsätze sowie der damit erreichten Kinder und Jugendlichen liegt jedoch weit über diesen Zahlen, da die aus kommunalen bzw. Bundesmitteln oder Eigenmitteln der Verbände finanzierten Aktivitäten nicht im Berichtswesen enthalten sind (vgl. Landesjugendring NRW e.V., 2010). Da sowohl in der amtlichen Statistik als auch in den Wirksamkeitsdialogen nur geförderte Maßnahmen, aber nicht die Gruppenarbeit erscheinen, wird ein Großteil der Leistungen, die Jugendverbände für Kinder und Jugendliche erbringen, somit dort nicht sichtbar (vgl. Rauschenbach, Borrmann, Düx, Liebig, Pothmann & Züchner, 2010).

Seit 2004 werden von den Verbänden im Landesjugendring NRW jährlich folgende Informationen zu allen Angeboten erhoben, die nach dem Kinder- und Jugendförderplan des Landes gefördert werden: Träger der Angebote, Art des Angebotes gemäß Positionen im Kinder- und Jugendförderplan, Dauer der Veranstaltung, Veranstaltungsort, eingesetztes haupt- und ehrenamtliches Personal, Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Altersgruppen und Geschlecht. Da die Daten jeweils bis zum März des Folgejahres in das System eingegeben werden, stehen zurzeit ausgewertete Daten für die Jahre 2004 bis 2008 zur Verfügung. Die Daten für 2009/2010 werden erst in einigen Monaten veröffentlicht.

2008 wurden demnach rund 8.300 Veranstaltungen mit ca. 260.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern in NRW durchgeführt, wobei Heranwachsende, die an mehreren Veranstaltungen teilnehmen, hier auch mehrfach gezählt wurden. Die mit Landesmitteln geförderten Angebote der Jugendverbände umfassen Bildung, Jugenderholung, Fort- und Weiterbildung, freizeitpädagogische Maßnahmen und Bildungsveranstaltungen sowie die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule. Rund 2.800 Bildungsveranstaltungen und 2.200 Jugenderholungsmaßnahmen dokumentieren den beachtlichen Anteil von Bildung, Freizeit und Erholung. Bildungsangebote und Jugenderholungen zählen zu den am häufigsten gemachten Angeboten der Jugendverbände, wobei mit Jugenderholungsangeboten die meisten Heranwachsenden erreicht werden (77.000), mit Bildungsveranstaltungen werden rund 74.000 erreicht. Den größten Zuwachs seit 2005 haben allerdings Veranstaltungen in Kooperation von Jugendarbeit und Schule zu verzeichnen. Diese Veranstaltungen machen aber zurzeit nur etwa 1 Prozent aller Angebote aus. Im Jahr 2008 nahmen ca. 3.000 Schülerinnen und Schüler daran teil.

Die Zusammensetzung der Teilnehmerschaft hat sich in den Jahren von 2004 bis 2008 kaum verändert. Über alle Angebote und alle Verbände hinweg betrachtet, werden Mädchen und Jungen gleichermaßen erreicht, auch wenn die Geschlechterverteilung in den einzelnen Jugendverbänden, je nach Art des Verbands, sehr unterschiedlich ausfällt. 11- bis 14-Jährige und 15- bis 17-Jährige stellen die Kerngruppen der Jugendverbandsarbeit dar. Diese beiden Altersgruppen machen zusammen etwa 60 Prozent aller Teilnehmenden aus. Die Auswertung der Daten des Berichtswesens der Jugendverbände von 2004 bis 2008 hat gezeigt, dass sie in diesem Zeitraum sowohl ihre Angebote als auch die Zahl der erreichten Kinder und Jugendlichen steigern konnten. Entsprechend ist auch der Personaleinsatz – und zwar insbesondere der Einsatz von Ehrenamtlichen – in dieser Zeit deutlich angestiegen. 2008 gab es insgesamt fast 36.000 Einsätze von Haupt- und Ehrenamtlichen, wobei 90 Prozent der Personaleinsätze von Ehrenamtlichen geleis-

tet wurden. Diese Entwicklung macht die große und noch zunehmende Bedeutung der Ehrenamtlichkeit für die Arbeit in den Jugendverbänden deutlich.

Da das Berichtswesen jeweils Informationen zu Angeboten der Jugendverbandsarbeit erfasst, werden hier Personaleinsätze gezählt und nicht die Zahl der Personen, die insgesamt in der Jugendverbandsarbeit tätig sind. Sobald eine haupt- oder ehrenamtlich tätige Person in einer Veranstaltung aktiv war, wird sie erfasst. Sollte sie in mehreren Angeboten tätig gewesen sein, wird sie mehrmals erfasst (vgl. Landesjugendring NRW e.V., 2010). Insofern gibt die Zahl der ehrenamtlichen und hauptamtlichen Einsätze nicht die Zahl an ehrenamtlichen und beruflich tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wieder, zumal die nicht vom Kinder- und Jugendförderplan finanzierten Personaleinsätze, etwa in der Gruppenarbeit, hier nicht mitgezählt wurden. Die genaue Anzahl der Ehrenamtlichen in den Jugendverbänden ist weder auf kommunaler noch auf Landesebene bekannt.

Leider ist auch unbekannt, in wie weit die Zahlen der Wirksamkeitsdialoge für die Metropole Ruhr zutreffen, da die Befunde nur für das gesamte Bundesland vorliegen, nicht für einzelne Kommunen oder Kreise. Hier wäre zu wünschen, dass die nächsten Wirksamkeitsdialoge die Möglichkeit einer Differenzierung auf kommunaler und Kreisebene berücksichtigen, um so regional differenziertere Aussagen treffen zu können.

2.1.2.4 Die Juleica als ein Indikator für Aktivitäten und Strukturen der Jugendverbände

Da zurzeit keine belastbaren Zahlen über die nicht öffentlich geförderten Aktivitäten der Jugendverbände existieren, ist eine lückenlose Erfassung ihrer vielfältigen, überwiegend ehrenamtlich erbrachten Angebote nicht möglich. Deshalb muss sich die empirische Beobachtung auf eher indirekte Indikatoren stützen. Eine solche Möglichkeit, um sich den Strukturen und Aktivitäten der auf Ehrenamtlichkeit und Freiwilligkeit basierenden Arbeit der Jugendverbände, insbesondere der Gruppen- und Ferienfreizeit, quantitativ anzunähern, stellt die Jugendleiter-Card – kurz Juleica – dar.

Die Juleica ist ein bundesweiter Ausweis für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Jugendarbeit, die ehrenamtlich als Jugendleiterinnen und Jugendleiter tätig sind. Sie gilt als Zertifikat für eine qualifizierte Ausbildung, um in der Jugendarbeit – insbesondere mit Kindern und Jugendlichen in Gruppen, Ferienfreizeiten, Projekten u.ä. – pädagogisch arbeiten zu können. Sie hat sich inzwischen als Instrument und Nachweis der Qualifikation von Jugendleiterinnen und Jugendleitern in ganz Deutschland durchgesetzt. Die Juleica ist jeweils für drei Jahre gültig und kann innerhalb dieser Zeit durch die Teilnahme an einer Fortbildung von mindestens acht Stunden verlängert werden.

Auch in NRW erfolgt die Ausbildung zur ehrenamtlichen Gruppenleiterin bzw. zum ehrenamtlichen Gruppenleiter in der Regel als verbindliche qualifizierte Ausbildung im Rahmen der Juleica-Ausbildung. Der größte Teil der Jugendleiterinnen und Jugendleiter erwirbt die Juleica im Rahmen eines Engagements in Jugendverbänden (vgl. Pothmann & Sass, 2011). Somit ist die Anzahl der Inhaberinnen und Inhaber einer Juleica ein Indikator für den Umfang des (ehrenamtlichen) Angebotes der Jugendverbände, vor allem bezüglich der Kinder- und Jugendgruppen. Allerdings sind anhand der Juleica-Daten keine repräsentativen Aussagen für das gesamte Feld des ehrenamtlichen Engagements der Jugendverbände möglich, da verlässliche Zahlen über die Grundgesamtheit der Ehrenamtlichen in den Jugendverbänden sowohl bundes- und landesweit als auch regional fehlen.

Die Juleica gibt es seit nunmehr 12 Jahren und die Anzahl der Juleica-Inhaberinnen und -Inhaber ist konstant geblieben, obwohl die Anzahl der jungen Menschen zurückgegangen ist. In den vergangenen vier Jahren ist es außerdem gelungen, die Juleica attraktiver und die Voraussetzungen zum Erhalt der Card einheitlicher und verbindlicher zu gestalten.

Methodisch ist zu berücksichtigen, dass die Beantragung der Juleica in den Jahren 2009 und 2010 in den einzelnen Bundesländern auf ein Online-Verfahren umgestellt wurde – zuletzt im September 2010 in NRW. Über das neue „Online-Verfahren“ werden im Vergleich zum alten Antragsverfahren neben den für den Verwaltungsakt notwendigen Informationen auch zusätzliche Daten zu den Lebenslagen sowie den Aktivitäten und den Rahmenbedingungen des ehrenamtlichen Engagements erhoben. Somit stehen für die Auswertung dieser Zusatzmerkmale für NRW nur die Anträge von drei Monaten zur Verfügung (vgl. Pothmann & Sass, 2011). Zudem kam es bei der Einführung des Online-Verfahrens in NRW zu Umstellungsschwierigkeiten und damit zu Verzögerungen, so dass in diesem Zeitraum nicht so viele Anträge entgegengenommen wurden wie in den vorherigen Zeiträumen.

In NRW beläuft sich die Anzahl der Juleica-Inhaberinnen und -Inhaber auf ca. 14.400. Da das Online-Verfahren noch kein vollständiges Bild ergibt, muss auf die Ergebnisse des Jahres 2008 zurückgegriffen werden. Es ist allerdings nicht zu erwarten, dass die Anzahl noch weiter gesunken ist. Für 2008 liegen keine Differenzierungen für die Metropole Ruhr vor. Dies konnte erst für das Jahr 2010 ausgewertet werden. Dabei stellte sich heraus, dass der Anteil der Juleica-Inhaberinnen und -Inhaber in der Metropole Ruhr an allen Juleica-Inhaberinnen und -Inhabern in NRW bei 24 Prozent liegt. Somit ist von ca. 3.500 Juleica-Inhaberinnen und -Inhabern in der Metropole Ruhr auszugehen.

2.1.2.5 Die Inhaberinnen und Inhaber der Juleica (nach Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss und Migrationshintergrund)

Alter. Wirft man einen Blick auf das Alter der Juleica-Inhaberinnen und -Inhaber, zeigt sich, dass die Unter-20-Jährigen in der Metropole Ruhr mit 46 Prozent die größte Altersgruppe bilden (vgl. Tabelle M5/6). Im übrigen NRW sind nur rund 35 Prozent unter 20 Jahre alt. In der Metropole Ruhr sind also deutlich jüngere Jugendleiterinnen und Jugendleiter als im übrigen NRW. Über 70 Prozent der Juleica-Inhaberinnen und -Inhaber im Ruhrgebiet sind unter 25 Jahre alt. In der Regel kann man eine Juleica ab dem Alter von 16 Jahren beantragen.

Tabelle M5/6: Personen mit einer Juleica nach Altersgruppen
(in %, August–Dezember 2010)

Alter	Metropole Ruhr	NRW ohne MR
Unter 20 J.	46,1	34,6
20 bis unter 25 J.	25,5	26,0
25 bis unter 30 J.	7,8	12,1
30 bis unter 35 J.	2,9	7,3
35 bis unter 40 J.	4,9	6,3
40 bis unter 45 J.	2,9	5,7
45 bis unter 50 J.	6,9	4,1
50 bis unter 55 J.	2,0	1,3
55 J. und älter	1,0	2,5

Quelle: Deutscher Bundesjugendring 2010, eigene Darstellung

Wie wir aus der Engagement- und Jugendforschung wissen, werden Heranwachsende in ein Engagement hineinsozialisiert (vgl. Buhl & Kuhn, 2005). Jungendliches Engagement beginnt häufig mit der Betreuung Jüngerer als Gruppenhelferin und Gruppenhelfer oder Gruppenleiterin und Gruppenleiter in den Organisationen, in denen sie selbst als Kinder oder Jugendliche schon teilgenommen haben. Junge Engagierte übernehmen hier auch häufig organisatorische oder praktische Arbeiten. Mit steigendem Alter kommen weitere Tätigkeitsfelder und Aufgaben hinzu wie

Öffentlichkeitsarbeit, Verwaltungsaufgaben oder Interessenvertretung. Jugendliche nehmen dabei in zunehmendem Maße Weiterbildung in Anspruch (vgl. Dux et al., 2008; BMFSFJ, 2010). Das Lernpotenzial liegt in den Anforderungen, die die ehrenamtliche Tätigkeit stellt, in Austausch und Kooperation mit anderen, in den Anregungen und Lerngelegenheiten sowie der Unterstützung und Weiterbildung, die die Organisationen des Engagements bieten. Jugendliches Engagement führt, wie empirische Untersuchungen zeigen, häufig auch zum Engagement im Erwachsenenalter (vgl. Dux et al., 2008; BMFSFJ, 2010) und sorgt so für den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Zivilgesellschaft. Auch von daher erscheint es wichtig, das Engagement junger Menschen zu unterstützen. Die im freiwilligen Engagement in der Jugendarbeit angeeigneten demokratischen Kompetenzen, Verhaltensweisen und Beteiligungsformen sind ein wichtiger Beitrag zur allgemeinen politischen Willensbildung und zu einem grundlegenden Demokratieverständnis junger Menschen.

Geschlecht. Dass Jugendverbände schon längst keine „Jungenverbände“ mehr sind, zeigt sich auch bei den Ehrenamtlichen mit Juleica. Bei den Unter-20-Jährigen überwiegen in ganz Nordrhein-Westfalen ebenso wie in der gesamten Bundesrepublik die weiblichen Juleica-Inhaber. Dabei sind junge Frauen unter 20 Jahren, die die Juleica besitzen, in der Metropole Ruhr deutlicher in der Mehrheit als im übrigen NRW (vgl. Tabelle M5/7). Im Alter von 20 bis unter 25 Jahren stellen weibliche Jugendleiter sogar über 60 Prozent der Jugendleiterinnen und Jugendleiter in der Metropole Ruhr, während im übrigen NRW und auch in der gesamten Bundesrepublik die Männer dieser Altersgruppe überwiegen. Dieses Zahlenverhältnis kehrt sich dann bei den 25- bis unter 40-Jährigen in der Metropole Ruhr um, so dass nun auch hier die Männer mit einem Anteil von 63 Prozent in der Mehrheit sind. In dieser Altersgruppe macht sich vermutlich die Doppelbelastung zwischen Beruf und Familie für Frauen stärker bemerkbar als für Männer, so dass Frauen eher auf ein Engagement verzichten, wie dies auch im dritten Freiwilligensurvey beschrieben wird (vgl. BMFSFJ, 2010).

Erstaunlich ist die geringe Anzahl von Frauen über 40 Jahren im Ruhrgebiet. Während insgesamt in Deutschland viele Frauen über 40 wieder in ein ehrenamtliches Engagement einsteigen und auch als Jugendleiterinnen wieder stärker aktiv werden, evtl. auch weil die eigenen Kinder nun an Angeboten der Jugendarbeit teilnehmen (vgl. BMFSFJ, 2010), zeigt sich dies in der Metropole Ruhr für die Inhaberinnen und Inhaber der Juleica so nicht. Im Unterschied zum übrigen Nordrhein-Westfalen mit 30 Prozent Juleica-Inhaberinnen und -Inhaber dieser Altersgruppe sind es im Ruhrgebiet nur 8 Prozent.

Tabelle M5/7: Personen mit einer Juleica nach Geschlecht und Altersgruppen August–Dezember 2010 (in %)

Alter	Metropole Ruhr	Metropole Ruhr	NRW ohne MR	NRW ohne MR
	Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich
unter 20 Jahre	43	57	47	53
20 bis unter 25 J.	38	62	59	41
25 bis unter 40 J.	63	38	70	30
40 J. und älter	92	8	70	30
Insgesamt	51	49	59	41

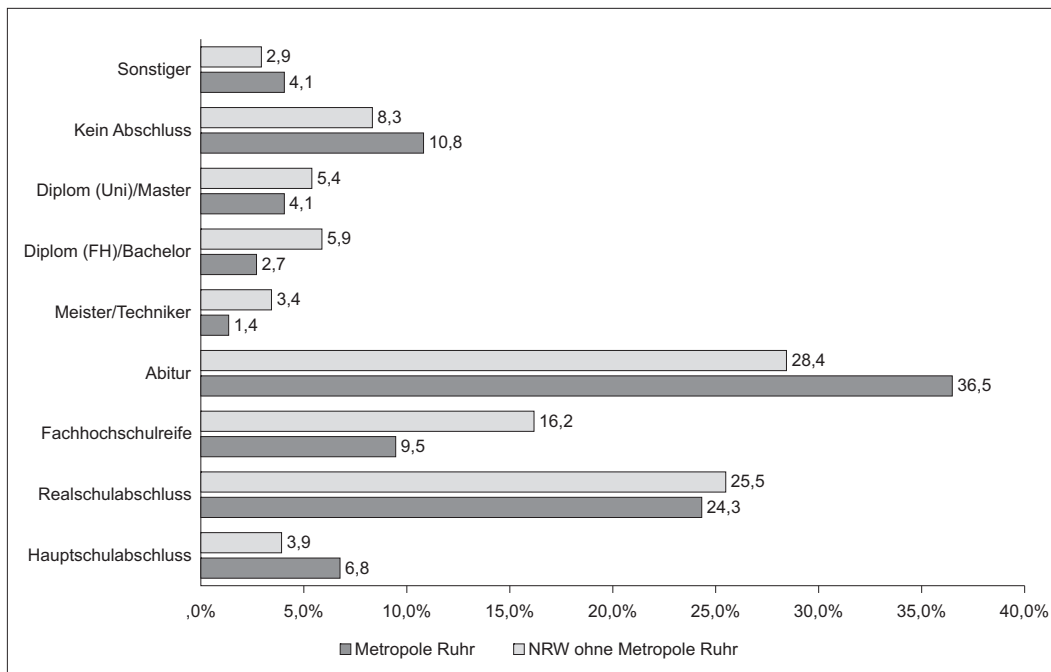
Quelle: Deutscher Bundesjugendring 2010, eigene Darstellung

Insgesamt ist das Geschlechterverhältnis der Juleica-Besitzerinnen und -Besitzer in der Metropole Ruhr aber – anders als im übrigen NRW, wo die Männer klar in der Mehrheit sind – fast ausgeglichen. Dennoch wäre von den Jugendverbänden und den in den Kommunen und Kreisen Zuständigen zu überlegen, wie Frauen ab 25 Jahren stärker unterstützt werden könnten, um sich weiterhin freiwillig zu engagieren, da ein Engagement zu gesellschaftlicher Teilhabe und Integration beiträgt.

Bildung. Hinsichtlich der Bildungsabschlüsse der Juleica-Inhaberinnen und -Inhaber in der Metropole Ruhr stützen die Zahlen ein zentrales Ergebnis der Engagementforschung: Freiwilliges Engagement ist in hohem Maße bildungsabhängig. So haben nur 6,8 Prozent in der Metropole Ruhr einen Hauptschulabschluss, 24,3 Prozent einen Realschulabschluss, aber 36,5 Prozent das Abitur (vgl. Abbildung M5/2). Nimmt man hier noch die Juleica-Besitzerinnen und -Besitzer mit Fachhochschulreife oder Hochschulabschluss hinzu, so lässt sich erkennen, dass über die Hälfte (52,8 Prozent) über einen höheren Schulabschluss verfügen. Die geringe Zahl an Hauptschülerinnen und Hauptschülern zeigt, dass das Engagement Jugendlicher überwiegend eine Betätigung der Mittel- und Oberschicht ist (vgl. Pothmann & Sass, 2011).

Die Daten unterschiedlicher Studien belegen, dass sich vorwiegend sozial gut integrierte deutsche Jugendliche mit höherer Schulbildung engagieren. Der Zugang zum Engagement sowie die Art des Engagements stehen in engem Zusammenhang mit den sozialen Ressourcen und den kulturellen Interessen im Elternhaus. Dabei ist bereits die Mitgliedschaft in einem Verein oder einer Organisation – oft die Voraussetzung für ein freiwilliges Engagement – abhängig vom Bildungsstatus. Freiwilliges Engagement nimmt schon im Jugendalter mit dem Bildungsstatus zu und ist umso intensiver, je höher der Bildungsgrad ist. Jugendliche aus sozial unterprivilegierten, partizipations- und bildungsfernen Bevölkerungsgruppen sind im Engagement unterrepräsentiert und damit zu einem großen Teil von den hier möglichen Lernerfahrungen, sozialen Kontakten und Kompetenzgewinnen ausgeschlossen (vgl. Gensicke, Picot & Geiss, 2006; Düx et al., 2008; BMFSFJ, 2010).

Abbildung M5/2: Personen mit einer Juleica nach höchstem erreichten Schulabschluss (Metropole Ruhr (n = 74) und NRW ohne Metropole Ruhr (n = 204); am 31.12.2010 (in %))



Quelle: Deutscher Bundesjugendring 2010, eigene Berechnung und Darstellung

Somit stellt sich künftig vermehrt die Herausforderung, systematische Strategien zu entwickeln, die solchen „Exklusionsprozessen“ entgegenwirken. Bislang existieren noch kaum Modelle und Strategien, wie bildungsferne junge Menschen, die keine persönlichen Bezüge zu Angeboten der Jugendverbände haben, erreicht werden können.

Migrationshintergrund. Neben den bildungsbezogenen Differenzen zeigt sich zudem, dass unter den Juleica-Besitzerinnen und -Besitzern kaum Personen mit Migrationshintergrund zu finden sind. Nur rund ein Prozent der Personen mit Juleica im Bereich der Metropole Ruhr sind nicht in Deutschland geboren (vgl. Tabelle M5/8) und nur bei 2,4 Prozent ist Deutsch nicht die Sprache, die zu Hause in der Familie gesprochen wird (vgl. Abbildung M5/3).

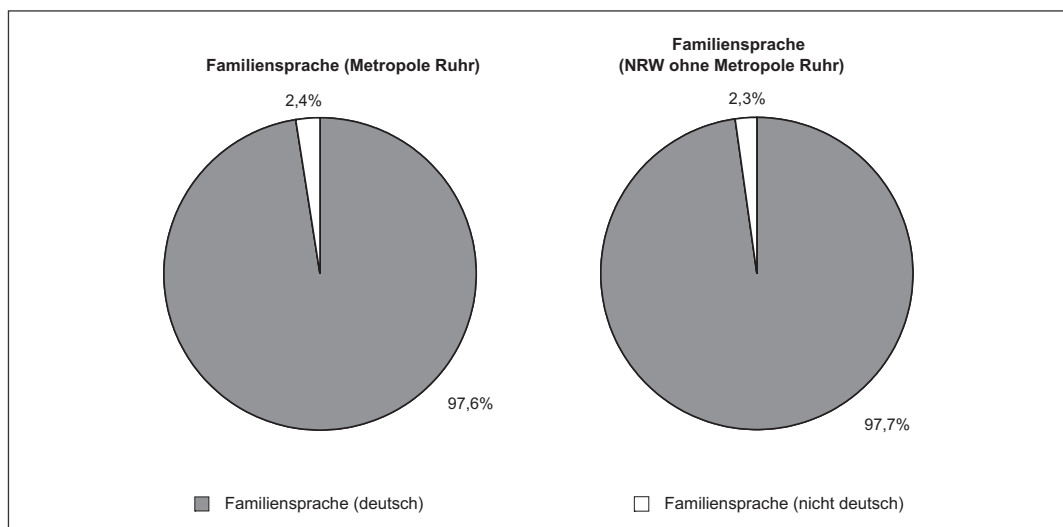
Tabelle M5/8: Personen mit einer Juleica nach Geburtsland (in %)

	Metropole Ruhr	NRW ohne Metropole Ruhr
In Deutschland geboren	98,8	98,2
Nicht in Deutschland geboren	1,2	1,8
Gesamt	100,0	100,0

Quelle: Deutscher Bundesjugendring 2010, eigene Berechnung

Allgemein zeigt sich in der empirischen Forschung, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund oder bildungsferne bzw. sozial benachteiligte Jugendliche nur in Ausnahmefällen einen Zugang zu den entsprechenden Angeboten der Verbände finden. Wie sich in einschlägigen Studien schon bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zeigt, so sind auch bei den Engagierten in den Jugendverbänden Jugendliche mit niedriger Schulbildung und/oder mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert (vgl. BMFSFJ, 2005; Düx et al., 2008; BMFSFJ, 2010; Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2010).

Abbildung M5/3: Personen mit einer Juleica nach Geburtsland (in %)



Quelle: Deutscher Bundesjugendring 2010, eigene Berechnung und Darstellung

Durch die wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung kommen auf die Anbieter von Kinder- und Jugendarbeit neue Herausforderungen zu. Dabei geht es auf der individuellen Ebene um die Frage, wie die Zugänge für junge Menschen mit Migrationshintergrund zu den Angeboten der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit und damit auch zu einem Engagement verbessert werden können, da diese die Angebote bislang noch vergleichsweise selten nutzen. Um Heranwachsende mit Migrationshintergrund anzusprechen und

zu gewinnen, können Angebote der Verbände im Rahmen der Ganztagschule einen niedrigschwelligen Zugang eröffnen.

Zum anderen bietet sich die Möglichkeit an, auf der strukturellen Ebene die Potenziale der Selbstorganisation deutlicher zu nutzen und infolgedessen das Engagement in den Migrantenjugendselbstorganisationen nicht nur zu fördern, sondern diese in die gesamte Verbandsstruktur bzw. in die Stadt- und Kreisjugendringe zu integrieren. Dieses Ziel hat der Landesjugendring NRW mit einem Projekt zur interkulturellen Öffnung (Projekt Ö) seit einigen Jahren erfolgreich in Angriff genommen. So wurden durch das Projekt Ö in unterschiedlichen Kommunen in NRW interkulturelle Öffnungsprozesse von Jugendringen und -verbänden hinsichtlich ihrer Strukturen und Angebote angestoßen und weiterentwickelt. Jugendringe – als Dachorganisationen der Jugendverbände – haben sich für selbstständig organisierte Vereine junger Migrantinnen und Migranten geöffnet, mit diesen kooperiert und sie unterstützt. Zum anderen wurden die sozialen, kulturellen und politischen Partizipationsmöglichkeiten von jungen Menschen mit Migrationshintergrund bzw. von Migrantenjugendorganisationen gefördert. In wenigen Jahren ist es in den am Projekt beteiligten Kommunen gelungen, vielen jungen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte und ihren Selbstorganisationen den Zugang in die organisierte Jugendverbandsarbeit zu ermöglichen. Dem Landesjugendring NRW zufolge wird angestrebt, die interkulturelle Öffnung als einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer zukunftsfähigen, selbstorganisierten und pluralen Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen weiter voranzutreiben (vgl. Landesjugendring NRW e.V. – Projekt Ö 2011).

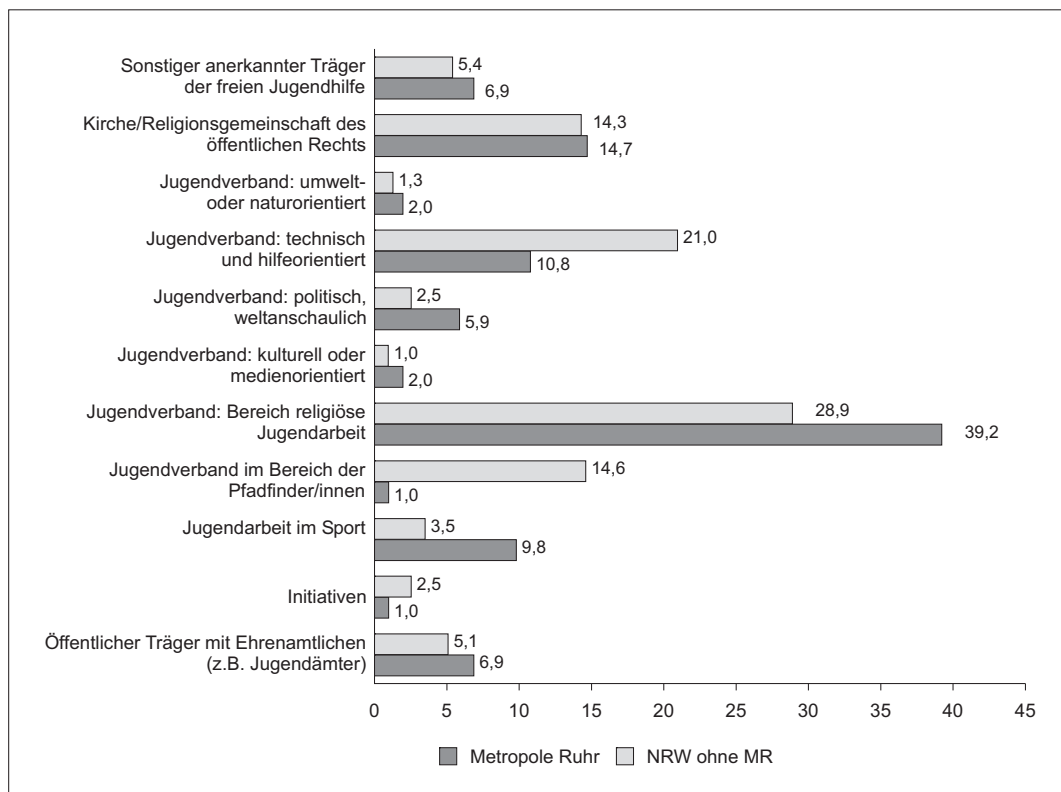
2.1.2.6 Die Trägerorganisationen

Betrachtet man die Juleica-Inhaberinnen und -Inhaber in Bezug auf die Träger, über die sie die Juleica beantragt haben und bei denen sie sich in der Regel engagieren, so zeigt sich ein deutliches Übergewicht der Jugendverbände (vgl. Abbildung M5/4). Über 70 Prozent aller Träger (inklusive der Sportvereine) lassen sich dem jugendverbandlichen Spektrum zuordnen. Etwa 15 Prozent geben Kirchen/Religionsgemeinschaften des öffentlichen Rechts an, knapp 7 Prozent öffentliche Träger und weitere 7 Prozent lassen sich als „sonstige anerkannte Träger“ nicht eindeutig zuordnen.

Dieses Ergebnis macht deutlich, dass Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, für deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine Juleica sinnvoll oder notwendig ist, häufiger von Jugendverbänden als von anderen Trägergruppen durchgeführt werden. Zugleich wird so die Bedeutung der Freien Träger sowie insbesondere der Jugendverbände für das Feld der Jugendarbeit sichtbar. Dies gilt vor allem dann, wenn die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit auf ehrenamtlicher Basis erbracht werden.

Dass im Rahmen der Jugendarbeit der öffentlichen Träger nur relativ wenige Juleicas beantragt werden, liegt wohl daran, dass hier der Anteil von ehrenamtlichen gegenüber hauptberuflich tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern weitaus geringer ist als in den Jugendverbänden (vgl. Pothmann & Sass, 2011). Außerdem entspricht vermutlich das Angebotsspektrum eines öffentlichen Trägers dem Tätigkeitsspektrum einer Jugendleiterin oder eines Jugendleiters nicht in dem Maße, wie dies bei Jugendverbänden der Fall ist. Viele klassische Aktivitäten von Jugendleiterinnen und Jugendleitern wie etwa die Leitung von Kinder- oder Jugendgruppen oder die Mitarbeit als Teamer bei Ferienfreizeiten werden von öffentlichen Trägern eher selten angeboten.

Abbildung M5/4: Personen mit einer Juleica nach Trägergruppen (in %)



Quelle: Deutscher Bundesjugendring 2010, eigene Berechnung und Darstellung

Differenziert man die Daten nach einzelnen Trägergruppen, so wird innerhalb der Jugendverbände ein deutliches Übergewicht der Organisationen im Bereich der religiösen Jugendarbeit deutlich. Knapp 40 Prozent der Juleica-Inhaberinnen und -Inhaber der Metropole Ruhr verorten sich hier. Die hohe Zahl der Juleicas für die kirchlichen Jugendverbände lässt sich zum einen mit der Größe der konfessionellen Verbände erklären (etwa Bund der Deutschen katholischen Jugend und Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend). Zum anderen finden sich unter den Ehrenamtlichen in der konfessionellen Jugendarbeit traditionell sehr viele junge Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die überwiegend als Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter aktiv sind (vgl. Düx, 1999; Fauser et al., 2006; Rauschenbach et al., 2010).

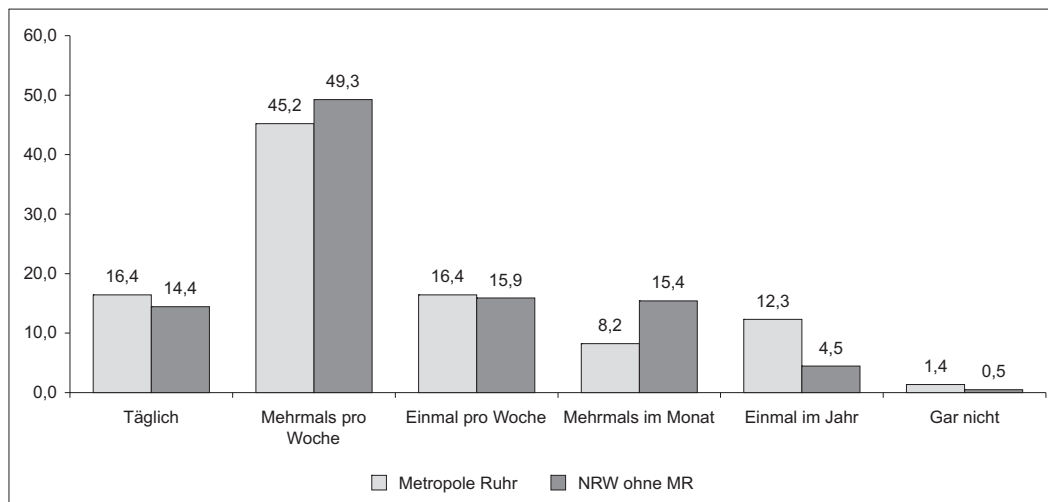
Im Sport spielt die Juleica demgegenüber im Ruhrgebiet keine besonders große Rolle, wenn auch immerhin knapp 10 Prozent in der Metropole Ruhr gegenüber nur 3,5 Prozent im übrigen Bundesland die Juleica besitzen. Vermutlich liegt dies auch daran, dass der Sport, wie auch andere Trägerorganisationen (etwa die Pfadfinder oder technische sowie Hilfs- und Rettungsorganisationen), eigene Qualifikationsangebote mit teilweise langer Tradition und hohem Verpflichtungsgrad aufweisen. So ist für die Angebote des Vereinssports die Ausbildung zur Übungsleiterin und zum Übungsleiter oder zur Trainerin und zum Trainer von großer Bedeutung. Insgesamt dürfte es für die Träger entscheidend sein, welche Rolle die mit der Juleica verbundenen Qualifizierungen für ihre Personalentwicklung und die Erbringung ihrer Angebote spielen, und inwieweit diese Qualifizierungen zur Voraussetzung für die Arbeit mit jungen Menschen gemacht werden.

2.1.2.7 Zeitaufwand für das Engagement

Der zeitliche Einsatz für das Engagement der Jugendleiterinnen und Jugendleiter entspricht ihrem Aufgabenspektrum. In der Metropole Ruhr sind 45 Prozent mehrmals wöchentlich tätig, 16 Prozent einmal pro Woche und ebenso viele sogar täglich (vgl. Abbildung M5/5). Im gesamten Bundesgebiet ist der Anteil der Juleica-Inhaberinnen und -Inhaber, der täglich Zeit für sein Engagement aufwendet, mit 7,6 Prozent nicht einmal halb so hoch wie in der Metropole Ruhr. Insgesamt sind im Ruhrgebiet somit über 60 Prozent mehrmals wöchentlich in ihrem Engagement aktiv. Mehrmals im Monat betätigen sich hier 15,4 Prozent. Diese Zahlen entsprechen dem zeitlichen Umfang, der für eine regelmäßige Gruppenleitertätigkeit erforderlich ist. Mindestens mehrmals im Monat sind somit zusammengekommen rund 86 Prozent in der Metropole Ruhr ehrenamtlich tätig. Die ca. 12 Prozent Juleica-Inhaberinnen und -Inhaber in der Ruhrmetropole, die angeben, sich nur einmal im Jahr in ihrem Engagement zu betätigen, sind vermutlich die Jugendleiterinnen und Jugendleiter, die ausschließlich bei Ferienfreizeiten mitarbeiten (vgl. Pothmann & Sass, 2011).

Insgesamt kann – auch im Vergleich mit Befunden der Engagementforschung in Deutschland – von einem relativ hohen Zeitaufwand der Juleica-Inhaberinnen und -Inhaber für ihr Engagement und somit auch von einer starken Bindung an die entsprechenden Organisationen ausgegangen werden (vgl. BMFSFJ, 2010). Allerdings liefern empirische Studien inzwischen erste Hinweise, dass Prozesse schulischer Verdichtung durch Ganztagschulen sowie die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit von neun auf acht Jahre zulasten des freiwilligen Engagements junger Menschen gehen könnten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010; BMFSFJ, 2010). Hier wird künftig verstärkt zu beachten sein, inwieweit durch die Verkürzung der Gymnasialzeit (G 8) sowie die Verbreitung der Ganztagschule oder die stärker verpflichtenden Bachelor-Studiengänge Jugendlichen die Zeit für ein Engagement als Jugendleiterin bzw. Jugendleiter fehlen wird.

Abbildung M5/5: Personen mit einer Juleica nach Umfang des ehrenamtlichen Engagements (in %)



Quelle: Deutscher Bundesjugendring 2010, eigene Berechnung und Darstellung

2.1.2.8 Fazit

Es zeigt sich, dass sich in der Metropole Ruhr viele Jugendliche in Jugendverbänden engagieren und damit von den hier gebotenen Bildungsanregungen und sozialen Kontakten profitieren. Seit jeher ist die Kinder- und Jugendarbeit das klassische Einstiegsfeld für bürgerschaftliches Engagement. Hier engagieren sich im Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Bereichen ganz überwiegend junge Menschen (vgl. BMFSFJ, 2010). Der Gesetzgeber unterstützt dieses ehrenamtliche Engagement. Gemäß § 73 SGB VIII sollen in der Kinder- und Jugendhilfe ehrenamtlich tätige Personen bei ihrer Tätigkeit angeleitet, beraten und unterstützt werden. Durch ihr Engagement wachsen sie in gesellschaftliche Verantwortung und damit in die demokratische Zivilgesellschaft hinein. Da eine demokratische Zivilgesellschaft vom freiwilligen Engagement ihrer Mitglieder lebt, und davon, dass immer wieder Freiwillige nachwachsen, spielen für die Zukunft engagierte Jugendliche eine besonders wichtige Rolle (vgl. Deutscher Bundestag 2002). Demnach kommt der Einbindung junger Menschen in die Jugendarbeit, der Förderung ihres Engagements und ihrer Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, eine große Bedeutung zu. Hier ist die Politik gefordert, Aktivität und Engagement junger Menschen in der Jugendarbeit zu unterstützen.

Allerdings sind bisher junge Menschen mit Migrationshintergrund in den Jugendverbänden unterrepräsentiert. Seit einigen Jahren versuchen daher Jugendverbände und -ringe in NRW, durch eine interkulturelle Öffnung ihrer Strukturen und Angebote Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten für junge Menschen mit familiärer Migrationsgeschichte zu schaffen sowie selbstständig organisierte Vereine junger Migrantinnen und Migranten zu unterstützen und in die Verbandsstrukturen zu integrieren. In zukünftigen Bildungsberichten sollten sowohl die Entwicklung der interkulturellen Öffnung in den Jugendverbänden der Metropole Ruhr als auch die Bildungsleistungen der Migrantenjugendorganisationen für ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer dargestellt werden.

2.1.2.9 Anforderungen für einen zukünftigen Bildungsbericht

Für Nordrhein-Westfalen bieten die seit einigen Jahren geführten Wirksamkeitsdialoge der verbandslichen Jugendarbeit Daten zur empirischen Beschreibung ihrer Leistungen, die sich aber nicht auf die Metropole Ruhr herunterrechnen lassen. Hier wäre zu wünschen, dass die nächsten Wirksamkeitsdialoge die Möglichkeit einer Differenzierung auf kommunaler und Kreisebene berücksichtigen, um so regional differenziertere Aussagen treffen zu können.

Da aber sowohl in der amtlichen Statistik als auch in den Wirksamkeitsdialogen nur finanziell geförderte Maßnahmen, nicht aber die überwiegend ehrenamtlich erbrachte Gruppenarbeit erscheinen, wird ein Großteil der Leistungen, die Jugendverbände für Kinder und Jugendliche erbringen, somit dort nicht sichtbar. Wenn man die Bildungsleistungen der Jugendverbandsarbeit auf der kommunalen und Kreisebene sichtbar machen will, müssen auch die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Gruppenarbeit einbezogen werden, da die ehrenamtliche Mitarbeit und die Gruppenarbeit einen zentralen Bestandteil jugendverbandlicher Arbeit ausmachen. Zwar ist die Anzahl der Inhaberinnen und Inhaber einer Juleica ein möglicher indirekter Indikator, um sich dem quantitativen Umfang des (ehrenamtlichen) Angebotes der Jugendverbände, vor allem bezüglich der Kinder- und Jugendgruppen, anzunähern. Allerdings sind anhand der Juleica-Daten keine repräsentativen Aussagen für das gesamte Feld des ehrenamtlichen Engagements der Jugendverbände möglich, da verlässliche Zahlen über die Grundgesamtheit der Ehrenamtlichen in den Jugendverbänden sowohl bundes- und landesweit als auch regional fehlen. Das ehrenamtliche Engagement in der Jugendarbeit umfasst auch viele Aufgaben, für die keine Juleica benötigt wird. Zudem legen die Verbände unterschiedlichen Wert und Nachdruck darauf, dass ihre ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Juleica erwerben. Somit lässt sich die genaue Anzahl der ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und

Mitarbeiter sowie der nicht öffentlich geförderten Angebote der Jugendverbände und der daran teilnehmenden jungen Menschen weder über den Wirksamkeitsdialog noch über die Juleica-Statistik erfassen.

Die Kinder- und Jugendarbeit als ein wichtiger werdender Bereich des Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens, der zu wesentlichen Teilen auf der örtlichen Ebene organisiert und ausgestaltet wird, benötigt eine empirische Datengrundlage, die die regionalen Disparitäten auf der örtlichen Ebene berücksichtigt und systematisch aufbereitet. Hier sollte über Formen einer quantitativen Erhebung des ehrenamtlichen Engagements in den Verbänden ebenso nachgedacht werden wie über die Erfassung der normalen Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen jenseits ihrer öffentlichen Förderung einschließlich der daran teilnehmenden jungen Menschen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass insbesondere die kleinen Jugendverbände, die vor Ort ausschließlich auf ehrenamtlichem Engagement basieren, nicht sonderlich stark belastet werden können, da es bei einer ausschließlich ehrenamtlichen Personalausstattung meist sehr schwierig ist, entsprechende Daten vorzuhalten oder aufzubereiten (vgl. Rauschenbach et al., 2010). Auf Grund der zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen vor allem bei den ehrenamtlich Tätigen sowie der Fluktuation unter den Engagierten wird es von daher schwierig sein, eine flächendeckende Akzeptanz für eine solche umfassende Datenerhebung in der Metropole Ruhr zu erreichen.

2.2 Kulturelle Angebote außerhalb der formalen Bildungseinrichtungen

Ganz allgemein soll Bildung Individuen zu einem selbstbestimmten Leben ebenso wie zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen. Die Beschäftigung mit kulturellen aber auch musisch-ästhetischen Themen leistet hierzu einen wichtigen Beitrag. Im Rahmen der kulturellen Bildung werden Möglichkeiten geschaffen, um persönliche und soziale Lernerfahrungen zu machen, um kognitive und nichtkognitive Kompetenzen zu vermitteln, um sich emotional und sozial weiter zu entwickeln. Nicht zuletzt kann durch kulturelle Aktivitäten die Integration von Individuen bzw. Gruppen in die Gesellschaft befördert werden. In der internationalen Diskussion wird kulturelle Bildung als Menschenrecht definiert, die dazu befähigen soll, den eigenen kulturellen Interessen zu folgen, künstlerisch-ästhetische Wahrnehmung und Urteilsvermögen zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen.

Das Ruhrgebiet zeichnet sich durch umfangreiche Angebote der kulturellen Bildung aus, wodurch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Erfahrungen sammeln, diese reflektieren und in vielen Fällen kulturelle Inhalte produzieren (Theater spielen, Singen, Musizieren etc.). Die Angebote in der Metropole Ruhr reichen von den Angeboten der Volkshochschulen, der Musikschulen, der Theatervereine, die nonformale Bildungsangebote machen, über Kulturangebote in Museen, Theatern und Konzerthäusern bis hin zu den vielfältigen Ausdrucksformen der Alltagskulturen. Letztere sind aufgrund des geringen Formalisierungsgrads den informellen Bildungsprozessen zuzuordnen, die durch einen Besuch oder Teilnahme ausgelöst bzw. unterstützt werden.

Im Rahmen dieses ersten Bildungsberichts zur Metropole Ruhr kann in einem ersten Ansatz nur auf die Vielfältigkeit hingewiesen werden. Die Vermessung der Kulturlandschaft des Ruhrgebietes mit seinen Bildungspotenzialen für alle Altersgruppen liegt bisher nicht vor, und müsste in einer systematischen Herangehensweise erst entwickelt werden.

Für zukünftige Berichte werden momentan wichtige Vorarbeiten geleistet. Drei sind hier hervorzuheben:

- „mapping//kulturelle-bildung“,
- Ruhratlas Kulturelle Bildung
- und das Schwerpunktthema des nationalen Bildungsberichts 2012.

2.2.1 Studie „mapping//kulturelle-bildung“

Die Studie „mapping//kulturelle-bildung“ soll aufzeigen, welche Ressourcen bundesweit für kulturelle Bildung bereitstehen und welche Institutionen dabei auf Länderebene zusammenarbeiten (Strukturmodelle). Mit der Studie „mapping//kulturelle-bildung“ werden damit erstmalig genaue Daten zu den strukturellen Rahmenbedingungen kultureller Bildung in vier ausgewählten Bundesländern vorgelegt, darunter NRW.³ Die Studie wurde von der Stiftung Mercator beauftragt und wird vom Zentrum für Kulturforschung in Sankt Augustin (www.kulturforschung.de) durchgeführt.

In den vier Bundesländern wird nicht nur eine Landkarte der Strukturmodelle, sondern eine vollständige Erhebung aller Ressourcen für kulturelle Bildung entstehen. Es können damit datengestützte Aussagen darüber gemacht werden, wie erfolgreiche Strukturmodelle für das Ziel gestaltet werden müssen, Kunst und Kultur stärker im Bildungssystem zu verankern. Die Ergebnisse werden voraussichtlich Ende 2011/Anfang 2012 vorliegen.

2.2.2 Ruhratlas Kulturelle Bildung

Die Erstellung des Ruhratlas Kulturelle Bildung wurde ebenfalls von der Stiftung Mercator beauftragt und soll dazu dienen, den Zusammenhang zwischen der Qualität kultureller Bildung und ihrer finanziellen sowie strukturellen Ausstattung transparent zu machen. Da kulturelle Bildung in den Kommunen vor Ort stattfindet, soll dieser Zusammenhang zum ersten Mal in der Metropole Ruhr erforscht werden. Die Metropole Ruhr eignet sich dazu besonders, weil hier viele verschiedene Kommunen zusammenarbeiten. Von diesen Erfahrungen und Ergebnissen können andere Regionen lernen. Die Studie wird durchgeführt von Institut EDUCULT in Wien (www.educult.de).

Im Ruhratlas Kulturelle Bildung für die Metropole Ruhr sollen Praxisprojekte und Programme mit beispielhaftem Charakter auf ihre Qualität hin analysiert werden (12 Fallstudien). Auf diese Weise wird die Frage beantwortet, welche lokalen Strukturen vor Ort die Qualität kultureller Bildung möglich machen und welche Bedingungen sie verhindern. Ergänzt werden die Fallstudien durch vier Entwicklerworkshops, die darauf gerichtet sind, die Expertise der involvierten Lehrerinnen und Lehrer, Vertreterinnen und Vertreter von Kultureinrichtungen, Künstlerinnen und Künstler, aber auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungs- und Kulturverwaltungen optimal zu nutzen.

Auf der Basis der erhobenen empirischen Daten wird sich voraussichtlich ableiten lassen, wie kulturelle Bildung in einer Region aufgestellt sein muss, damit sie qualitativ hochwertig ist. Diese Erkenntnisse können dann für die Weiterentwicklung des Bildungsberichts Metropole Ruhr verwendet werden.

2.2.3 Nationaler Bildungsbericht 2012

Der Nationale Bildungsbericht 2012 wird sich in seinem Schwerpunktthema ausführlich mit der kulturellen und musisch-ästhetischen Bildung auseinandersetzen und Indikatoren entwickeln, die es zukünftig ermöglichen sollen, diesen Aspekt der lebenslangen Bildung in eine regelmäßige Bildungsberichterstattung zu integrieren. Der Nationale Bildungsbericht wird turnusmäßig in der Mitte des Jahres 2012 der Öffentlichkeit vorgestellt. Somit könnte die Bildungsberichterstattung der Metropole Ruhr zukünftig von den Erkenntnissen profitieren.

³ Weitere Informationen verfügbar unter: <http://www.stiftung-mercator.de/themencluster/kulturelle-bildung/studie-mappingkulturelle-bildung.html?CDFS=bvstqjgfcwokz> [24.08.2011].

2.2.4 Was sollte zukünftig berücksichtigt werden?

Aus den drei genannten Projekten werden vielfältige Hinweise und Systematisierungsvorschläge erfolgen, die in ein zukünftiges Berichtskonzept einfließen werden. Bereits jetzt ist schon absehbar, dass zu folgenden Bereichen Daten für die Metropole Ruhr im Vergleich zu NRW aufbereitet und ausgewertet werden sollten:

- Angebote und Nutzung der Volkshochschulen zu den künstlerischen und musisch-ästhetischen Bereichen, wie z.B. Literatur, Theater, Plastisches Gestalten, Medienpraxis, Werken, textiles Gestalten
- Angebote und Nutzung der Musikschulen
- Besucherstatistiken der Museen, Theater und Konzerthäuser
- Systematische Recherche von Kulturprojekten und ihrer Nutzung der unterschiedlichsten Träger, aber auch von Einzelpersonen
- Kulturelle Angebote innerhalb der Schulen, aber auch der Einrichtungen der Jugendarbeit sollten jeweils bei den entsprechenden Modulen berücksichtigt werden.

2.2.5 Die Vielfalt der Kulturlandschaft im Ruhrgebiet – Kulturhauptstadt RUHR.2010

Die vielfältigen Aktivitäten und Veranstaltungen während der RUHR.2010 sind ein beeindruckendes Beispiel für die kulturellen Potenziale der Metropole Ruhr. Alleine für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene wurden mehr als 90 unterschiedliche Initiativen/Veranstaltungen im Jahr durchgeführt. Das Spektrum reichte vom gemeinsamen Musizieren und Singen über kreatives Gestalten bis hin zu Theateraufführungen. Nachfolgend werden zur Illustration einige Projekte kurz aufgeführt. Eine vollständige Liste befindet sich im Web-Anhang des Bildungsberichts.

Jedem Kind ein Instrument: In der Metropole Ruhr hatten alle Erstklässlerinnen und Erstklässler ab 2010 die Chance, ein Musikinstrument ihrer Wahl zu lernen und ihr Können in über 50 Konzerten zu präsentieren. Das Projekt führt die Kinder im ersten Schuljahr spielerisch an musikalische Grundelemente wie Takt, Rhythmus, Notation heran. Ab dem zweiten Schuljahr erhielten die Kinder das von ihnen gewählte Instrument als Leihgabe für den Unterricht und das Üben zu Hause. „Jedem Kind ein Instrument“ wurde 2003 als städtische Initiative in Bochum ins Leben gerufen und wurde im Rahmen der Kulturhauptstadt auf die gesamte Metropole Ruhr ausgedehnt. Nach 2010 soll es auf ganz NRW ausgeweitet werden. Langfristig sollen alle 175.000 Schülerinnen und Schüler an 900 Grundschulen teilnehmen können.

!SING Chorakademie: Eine Zusammenarbeit zwischen der größten Chorakademie Dortmunds, der größten Singschule Europas, und der Stiftung „Jedem Kind ein Instrument“. Die !SING Chorakademie öffnete Kindern im Grundschulalter über die Stimme einen leichten Zugang zur Musik.

Grenzenlose Musik: Gemeinsam mit russischen Schülerinnen und Schülern und als Einzelgruppen traten das Modern Flutes Orchestra Essen, die Blaskapellen FMK Essen-Kray und Wesel-Bislich sowie die Spielleute-Orchester Blau-Weiß Essen-Heisingen, Blau-Weiß Oberhausen und Wesel Buderich an. Insgesamt 200 zumeist jugendliche Amateurmusikerinnen und -musiker spielten in der Metropole Ruhr abwechslungsreiche Konzerte.

face to face – Gesichter des Ruhrgebiets: Über 350 Jugendliche der Jugendkunstschulen der Metropole Ruhr geben der Region neue Gesichter und Ansichten. Sie zeigen ihre jugendliche Perspektiven auf ihre Heimat.

IDO-Weltmeisterschaften im Streetdance: Im Kontext internationaler Kulturveranstaltungen werden Formen urbaner Subkultur (Graffiti, Breakdance, Streetwear, Beatboxing) nur selten ein künstlerisches Forum geboten. RUHR.2010 möchte diese Facette jugendkultureller Aktivitäten in der Region und Europa authentisch sichtbar machen, fördern und feiern.

Pottfiction: Sieben Kinder- und Jugendtheater der Metropole Ruhr, das Berliner Designerkollektiv *anschlege.de*, die Stiftung Mercator und RUHR.2010 boten Jugendlichen ein gemeinsames Projekt mit Festivalcharakter: mit zwei großen Camps, regelmäßigen inhaltlichen Foren und vielen einzelnen Projekten.

2.3 Bildungspotenziale des Vereinssports

Nimmt man die Forschung zu Bildungsorten und -prozessen außerhalb des formalen Bildungssystems in den Blick, so stellt man fest, dass der Sport hier bislang nur eine untergeordnete Rolle spielt. Das verwundert umso mehr, als mehr als zwei Fünftel der bundesdeutschen Bevölkerung (42 Prozent im Jahr 2009) an den Angeboten von Sportvereinen teilnehmen. Damit sind die meisten Menschen, die sich in nicht-kommerziellen (gemeinwohlorientierten) Organisationen beteiligen, im Sport aktiv – und das mit gewissen Einschränkungen quer über die Bevölkerungsschichten und Altersgruppen (vgl. BMFSFJ, 2010).

2.3.1 Nutzung der Sportvereine

Die rund 90.000 Sportvereine in Deutschland haben über 27 Millionen Mitglieder (vgl. Breuer & Wicker, 2010). In NRW beteiligten sich im Jahr 2010 über fünf Millionen Menschen (28,4 Prozent der Bevölkerung) in rund 20.000 Sportvereinen (vgl. Landessportbund Nordrhein-Westfalen, 2010). 260.000 Sportlerinnen und Sportler in NRW erwerben jährlich das Deutsche Sportabzeichen als Nachweis ihrer sportlichen Kompetenzen (vgl. Landessportbund Nordrhein-Westfalen, 2011).

Diese Zahlen lassen die integrative, flächendeckende Funktion des Vereinssports erkennen, der durch seine kommunale Präsenz eine große Reichweite in den unterschiedlichen sozialräumlichen Strukturen und Milieus erreicht (vgl. BMFSJ, 2006; Bertelsmann Stiftung, 2011). Sportvereine sehen sich als Garanten dafür, dass überall in Deutschland finanzielle erschwingliche organisierte Sportangebote von der breiten Bevölkerung nachgefragt werden können (vgl. Breuer & Wicker, 2010). Zudem stellt der organisierte Sport den quantitativ bedeutsamsten Träger freiwilligen Engagements in der Bundesrepublik dar (vgl. Breuer & Wicker, 2010; BMFSFJ 2010). Freiwilliges Engagement bzw. ehrenamtliche Mitarbeit und die „existenzielle“ Bedeutung von Übungsleiterinnen und Übungsleitern, Trainerinnen und Trainern, Jugendleiterinnen und Jugendleitern sowie von ehrenamtlichen Funktionsträgern sind der Deutschen Sportjugend zufolge ein Strukturmerkmal von Sportvereinen (vgl. Deutsche Sportjugend (dsj), 2009). In den Sportvereinen in NRW sind 1,5 Millionen Menschen ehrenamtlich tätig. Jährlich nehmen hier 40.000 Menschen an 2.500 durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen teil (vgl. Landessportbund Nordrhein-Westfalen, 2011).

Nach wie vor ist auch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im organisierten Sport höher als in allen anderen Jugendorganisationen (vgl. BMFSFJ, 2010). Im Jugendalter sind die Sportvereine die wichtigsten zentralen Organisationen für Aktivitäten, Mitgliedschaften und bürgerschaftliches Engagement (vgl. BMFSFJ, 2010). Insbesondere die ältere Kindheit und das frühe Jugendalter sind eine Lebensphase mit hoher Beteiligung in Sportvereinen. Dem 13. Kinder- und Jugendbericht zufolge stellen Sportvereine – neben dem Sportunterricht in Schulen und den selbst organisierten sportlichen Aktivitäten in der Freizeit – die wichtigsten Orte für die Sportbeteiligung junger Menschen dar (vgl. BMFSFJ, 2009). So sind 2009 53 Prozent der Jugendlichen von 14 bis 24 Jahren in Deutschland in einem Sportverein aktiv, Aufgaben im Sinne eines freiwilligen Engagements haben 12 Prozent übernommen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2011). Damit sind Sportvereine die weitaus erfolgreichsten Kinder- und Jugendorganisationen und ziehen die größten Potenziale der Ehrenamtlichkeit junger Menschen auf sich (vgl. BMFSFJ, 2010). Über den Sport werden auch viele Kinder und Jugendliche aus sozial und ökonomisch benachteiligten Familien erreicht.

misch unterprivilegierten Elternhäusern sowie mit Migrationshintergrund erreicht. Wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund in Vereinen aktiv sind, dann am häufigsten im Bereich Sport (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2011).

Die Sportjugend NRW als Jugendorganisation des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen e.V. und anerkannter Träger der freien Jugendhilfe bildet über die Sportvereine die mitglieder- bzw. teilnehmerstärkste Organisation, die als Akteur in der Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen auftritt. Sie vertritt zwei Millionen Kinder und Jugendliche bis 27 Jahre (vgl. Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V., 2011).

2.3.2 Die Angebote der Sportvereine

Sportvereine und -verbände bieten ein breites vielfältiges Spektrum in den Bereichen des Leistungs-, Breiten-, Freizeit- und Gesundheitssports. Die Angebote sind vor allem auf sportliche Aktivitäten, Bewegung, Training, Spiel und Wettkampf sowie Gesundheitsförderung ausgerichtet, umfassen aber auch Fortbildungen und bürgerschaftliches Engagement im Sport und im Umfeld des Sports. Zudem gehören auch jugendarbeitsspezifische Aktivitäten auf lokaler und überregionaler Ebene zu den Angeboten der Sportvereine wie etwa Freizeiten und Ferienfahrten, Projekte, Jugendbildungsarbeit, Qualifizierung von ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, das Freiwillige Soziale Jahr im Sport sowie Mitwirkung bei jugendpolitischen Fragen und Möglichkeiten der Mitgestaltung, Mitbestimmung und Mitverantwortung. Neben der Leistungsdimension betont die Sportjugend NRW ein deutlich erweitertes Sportverständnis mit den Elementen Bewegung, Spiel, Bildung, Partizipation und Integration (vgl. Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V., 2005; Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V., 2011).

2.3.3 Die Bildungspotenziale der Sportvereine

Zwar reklamieren Sportvereine und -verbände schon länger positive Bildungswirkungen sportlicher Aktivitäten (vgl. Heim, 2010), doch werden erst in letzter Zeit die Potenziale des Sports zunehmend auch im Kontext der Bildungsdebatte diskutiert (vgl. Sygusch & Herrmann, 2010; Neuber, 2010). Ein umfassendes Bildungsverständnis, das sich nicht auf kognitives Wissen beschränkt, schließt die körperliche Dimension mit den Potenzialen von Bewegung, Spiel und Sport ein (vgl. Brandl-Bredenbeck, 2010).

Bisher werden allerdings die Bildungspotenziale des Sports fast nur bezogen auf junge Menschen in den Blick genommen. In Bezug auf die erwachsene Bevölkerung wird zwar der Aspekt der Gesundheitsförderung sowie der gesellschaftlichen Partizipation und Integration durch eine Beteiligung in Sportvereinen betont (vgl. Breuer, 2009), doch wird die sportliche Betätigung Erwachsener auch in der Forschung nur in geringem Maße unter Bildungsaspekten betrachtet. Am ehesten noch werden Bildungsprozesse und Kompetenzerwerb erwachsener Personen in Sportvereinen im Zusammenhang mit bürgerschaftlichem Engagement untersucht (vgl. Braun, 2010). Hier wäre für die Zukunft mehr Forschung zu den Bildungswirkungen der Sportvereine für erwachsene Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu wünschen.

Dem Sport junger Menschen werden vielfältige Entwicklungs- und Bildungspotenziale zugeschrieben, die neben körperlich-motorischen (Bewegung, Kondition, Koordination, Technik) auch psychosoziale Kompetenzen beinhalten wie etwa Selbstbewusstsein, Leistungsmotivation, Teamkompetenz oder Kooperationsfähigkeit (vgl. Schmidt, 2008; dsj, 2009; Sygusch & Herrmann, 2010; Neuber, 2010). So wird dem 12. Kinder- und Jugendbericht zufolge dem Sport „eine maßgebliche Bildungswirksamkeit zugesprochen, die zunächst die unmittelbar körperbezogenen Kompetenzen (Körpererfahrung, -ästhetik, -ausdruck), aber auch nicht unmittelbar sportbezogene Kompetenzen im sozialen, politischen und kognitiven Bereich einschließt

(Teamfähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstorganisation, Verantwortungsfähigkeit)“ (BMFSFJ, 2006, S. 243). Auch der 13. Kinder- und Jugendbericht sowie der Zweite Kinder- und Jugendsportbericht betonen die wichtige Bedeutung des Vereinssports mit seinem breiten, flächendeckenden Angebot an sportlichen Aktivitäten und Bewegungsmöglichkeiten für die körperliche und psychosoziale Entwicklung Heranwachsender (vgl. Schmidt, 2008; BMFSFJ, 2009).

Damit umfasst das Bildungspotenzial des Sports Bewegungskompetenzen ebenso wie personale und soziale Ressourcen (vgl. dsj, 2009; Sygusch & Herrmann 2010; Neuber, 2010). Über den eigenen Körper und über Bewegung wird für Heranwachsende ein wichtiger Zugang zur Welt möglich. In der Aneignung einer Sportart wie Schwimmen, Tennis, Fußball o.ä. können junge Menschen lernen, mit sich selbst und ihrem Körper umzugehen und sich körperlich auszudrücken. Hier können unterschiedliche Spieltechniken, -fähigkeiten, -regeln und -taktiken angeeignet werden (vgl. dsj, 2009).

Neuere empirische Studien weisen auf Zusammenhänge von Bewegung, Bildung und Identitätsentwicklung Heranwachsender im organisierten Sport hin. Demnach können sportliche Aktivitäten zur allgemeinen Entwicklungsförderung junger Menschen beitragen sowie ihre Persönlichkeit und soziale Kompetenz stärken (vgl. Brandl-Bredenbeck, 2010). Eine aktuelle Studie zum informellen Lernen Jugendlicher in Sportvereinen bestätigt die Wirksamkeit von Sportvereinen als Bildungsorten und weist auf einen umfassenden Kompetenzerwerb Jugendlicher in diesem Setting hin (vgl. Golenia & Neuber, 2010). Des Weiteren belegen empirische Untersuchungen vielfältige Lern- und Bildungsprozesse durch bürgerschaftliches Engagement in Sportvereinen (vgl. Dux et al., 2008; Neuber, 2010).

Die Qualität der Bildungsprozesse in Sportvereinen hängt auch davon ab, wie Training, Spiel und Wettkampf gestaltet werden – und damit von den Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Unterstützung von Bildungsprozessen im Sport erfordert Kompetenzen, die über das Vermitteln motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgehen. Durch die bewusste Gestaltung von Trainings- und Wettkampfsituationen können Bildungspotenziale im Sport gezielt angeregt und unterstützt werden. Deshalb ist die Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besonders wichtig (vgl. dsj, 2009). Daher kann der Umfang und die Intensität der Aus- und Weiterbildung der ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Indikator für ein qualitativ hochwertiges Sportangebot angesehen werden. Es wird eine zukünftige Aufgabe sein, entsprechende Daten bis auf die lokale Ebene herunter zu brechen.

2.3.4 Nonformale und informelle Bildungsprozesse

Auch im nonformalen Bildungsort Sportverein lassen sich nonformale und informelle Bildungs- und Lernprozesse unterscheiden. So existieren über die stärker jugendarbeitsspezifischen Angebote hinaus im regelmäßigen planmäßigen Training Zielsetzungen, die neben körperbezogenen Kompetenzen auf Kompetenzerwerb im sozialen, kognitiven und personalen Bereich zielen (vgl. Sygusch & Herrmann, 2010).

Nach Golenia und Neuber (2010) bietet der Sportverein einen sozialen Rahmen, der vielfältige Gelegenheiten für nonformale (angeleitetes gezieltes Training in einer Sportart) und informelle (insbesondere soziale und persönlichkeitsbezogene) Bildungsprozesse bereithält. Nonformale Bildung im Sportverein vollzieht sich vor allem in der Übungsstunde beziehungsweise im Training, besonders dann, wenn durch die didaktisch-methodische Gestaltung der Angebote zielgerichtet ein Lernergebnis angestrebt wird. Dies kann sich einerseits auf motorische Bewegungskompetenzen beziehen, andererseits auch auf psychosoziale Ressourcen, die zu einer erfolgreichen Bewältigung sportlicher Aktivitäten beitragen können (vgl. dsj, 2009; Brandl-Bredenbeck, 2010).

Darüber hinaus finden sich informelle Bildungsprozesse sozialer und personaler Art, die sich im Rahmen von Gemeinschaft, Geselligkeit und Interaktion im Sportverein quasi von selbst ergeben. Dabei finden informelle und nonformale Lern- und Bildungsprozesse oftmals

nebeneinander oder ineinander verwoben statt (vgl. dsj, 2009). Bildung im Sport vollzieht sich demnach in handelnder Auseinandersetzung mit konkreten Anforderungssituationen des Trainings- und Wettkampfalltags (vgl. dsj, 2009) sowie im geselligen Beisammensein und der Interaktion mit anderen.

Zusammenfassend werden in der wissenschaftlichen Literatur als Bildungspotenziale des Vereinssports für junge Menschen insbesondere die folgenden angeführt:

- Sport-, körper-, bewegungs- und gesundheitsbezogene Kompetenzen durch sportliche Aktivitäten (vgl. Schmidt, 2008; BMFSFJ, 2009);
- Psycho-soziale Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit durch sportliche und jugendarbeitsspezifische Aktivitäten sowie durch Weiterbildung und bürgerschaftliches Engagement (vgl. BMFSFJ, 2006; Heim, 2010; Neuber, 2010);
- Fachlich-kognitive, methodisch-didaktische, organisatorische und politische bzw. demokratische Kompetenzen durch Aus- und Fortbildungsmaßnahmen (etwa zur Übungsleiterin oder zum Übungsleiter, zur Trainerin oder zum Trainer, zur Jugendleiterin oder zum Jugendleiter) (vgl. BMFSFJ, 2010) sowie durch bürgerschaftliches Engagement (vgl. Dux et al., 2008; BMFSFJ, 2010).

Als anerkannter Träger der Kinder- und Jugendarbeit hat die Landessportjugend einen gesetzlichen Bildungsauftrag (vgl. SGB VIII, § 11). Auch ihrem Selbstverständnis nach ist die außerschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen im Sportverein ein aktuelles und zukünftiges Schwerpunktthema. Demnach soll die Bildung von Kindern und Jugendlichen „im organisierten Sport durch Trainerinnen und Jugendleiterinnen angeregt und gefördert werden, in dem möglichst umfassend und gründlich die körperlichen, sportlichen, personalen, sozialen und moralischen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen ausgeprägt werden“ (Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V., 2005, S. 27).

2.3.5 Kooperation und Vernetzung im Rahmen der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften

Veränderungen des Bildungssystems durch den Ausbau von Kindertagesstätten und Ganztagschulen sowie die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit von neun auf acht Jahre (G8) gehen zulasten der frei verfügbaren Zeit Heranwachsender und machen es auch für die Sportvereine schwerer, Kinder und Jugendliche jenseits der Ganztagesangebote für ihre nachmittäglichen Angebote zu gewinnen. Der Sport reagiert auf diese veränderte Situation mit Kooperationsangeboten. Laut Sportjugend NRW werden pro Schuljahr rund 4.500 Schülerinnen und Schüler zu Schulsport Helfern ausgebildet, schaffen Sportvereine Angebote an Ganztagschulen, und auch im Bereich der Kindertagesstätten bestehen bereits rund 400 zertifizierte Bewegungskindergärten (vgl. Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V., 2011). Demnach leisten die Jugendorganisationen des gemeinnützigen Sports mit ihren vielfältigen Bildungsangeboten einen wichtigen Beitrag zur Ausgestaltung kommunaler Bildungslandschaften. Schwerpunkte ihrer Netzwerkarbeit sind die Kooperation mit anderen Trägern der Jugendhilfe, mit Tageseinrichtungen für Kinder und mit Schulen (vgl. Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V., 2009a; 2009b).

Der Landessportbund NRW ist nach eigenen Angaben in einer großen Zahl von regionalen Bildungskonferenzen vertreten. Was die Unterstützung der Kooperation von Sportvereinen mit Kindertagesstätten/Kindertagespflege und Schulen in Kommunen und Kreisen betrifft, ergibt sich aktuell kein einheitliches Bild: Die Stadt- und Kreissportbünde sind zwar kommunal in vielen politischen Gremien vertreten, jedoch nicht flächendeckend und mit örtlich unterschiedlichen Möglichkeiten der Einflussnahme (vgl. Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen, 2010). Das bislang vorhandene Defizit in der kommunalen Sportentwicklung soll über das Programm von Landessportbund/Sportjugend, Fachverbänden und Bündeln in Nordrhein-West-

falen „Sport bewegt NRW. NRW bewegt seine Kinder. Bewegte Kindheit und Jugend in NRW“ aufgearbeitet werden. Hier positioniert sich die Sportjugend NRW als Bildungspartner in der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften. Das Programm wird über den „Pakt für den Sport“ vom Land unterstützt. Es begann Mitte 2010 und hat eine Laufzeit von 10 Jahren. Eine Bestandsaufnahme erfolgt Ende 2015.

Das Ziel ist es, Kindern und Jugendlichen vom Kleinkind- und Vorschulalter bis zum Ende der weiterführenden Schule Bewegung, Spiel und Sport in ausreichendem Umfang zu ermöglichen sowie die Zukunft des gemeinwohlorientierten Kinder- und Jugendsports in den Vereinen zu sichern. Hierfür wird eine strukturell verankerte Kooperation von Sportvereinen mit den staatlich verantworteten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen angestrebt. Dabei geht es darum, die flächendeckend vorhandenen Systeme Schule, Kinder- und Jugendhilfe und organisierter Sport in einen gemeinsamen Bildungsplanungsprozess einzubinden und integriert zu entwickeln.

Das Programm setzt an vier Schwerpunkten an: Kindertagesstätten/Kindertagespflege, außerunterrichtlicher Schulsport/Ganztag, Kinder- und Jugendarbeit im Sportverein, kommunale Entwicklungsplanung/Netzwerkarbeit. Die Vereinsentwicklung der kommenden Jahre soll demnach zu einer flächendeckenden Kooperationen mit Kindertagesstätten/Kindertagespflege und Schulen schaffen und zum anderen die eigenen Angebote der sportlichen und außersportlichen Kinder- und Jugendarbeit der Sportvereine stabilisieren (vgl. Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen, 2010).

Um das Bildungspotenzial der Sportvereine in der Metropole Ruhr darzustellen, sollte in einem zukünftigen Bildungsbericht auch die Kooperation der Sportvereine mit Schulen und anderen öffentlichen Partnern im Rahmen von Bildungslandschaften in den Kommunen und Kreisen erfasst werden. Hier kann das Programm „Sport bewegt NRW. NRW bewegt seine Kinder. Bewegte Kindheit und Jugend in NRW“ in Zukunft wichtige Daten liefern.

2.3.6 Selektivität der Teilnahme in Sportvereinen

Obwohl Sportvereine und -verbände einen großen Teil der Bevölkerung einbinden, lässt sich dennoch eine gewisse soziale Selektivität der Teilnahme erkennen: Personen mit Migrationshintergrund sowie mit niedrigem Sozialprestige und geringem Bildungsniveau sind unter den Teilnehmenden sowie vor allem auch unter den freiwillig Engagierten in den Sportvereinen unterrepräsentiert (vgl. BMFSFJ, 2010).

Diese soziale Selektivität der Teilnahme zeigt sich auch im Hinblick auf junge Menschen. Auch wenn der Vereinssport bis heute eine große Mehrheit von Kindern und Jugendlichen und eben auch viele junge Menschen mit Migrationshintergrund sowie aus „bildungsfernen“ Schichten noch am ehesten erreicht, sind diese in den Sportvereinen dennoch – ähnlich wie die entsprechenden Gruppen der erwachsenen Bevölkerung – unterrepräsentiert. Durchschnittszahlen belegen den Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Teilhabe am organisierten Vereinssport. Dieser ist weitgehend eine Sache der Mittel- und Oberschicht. Je höher der sozioökonomische Status und das Bildungsniveau der Eltern sind, desto höher ist auch die Vereinsbindung junger Menschen. Heranwachsende mit Migrationshintergrund sind weitaus weniger sportbezogen organisiert als Jugendliche ohne Migrationserfahrungen (vgl. BMFSFJ, 2006; 2009).

Zudem sind Mädchen und Frauen gegenüber Jungen und Männern im Sport unterrepräsentiert (vgl. BMFSFJ, 2010). Von den fünf Millionen Menschen, die sich 2010 in Sportvereinen in NRW beteiligen, sind 39 Prozent weiblich (vgl. Landessportbund Nordrhein-Westfalen, 2010). Der durchschnittliche Männeranteil bei den Mitgliedern mit Migrationshintergrund liegt bundesweit bei 67 Prozent, der Frauenanteil bei 33 Prozent (vgl. Breuer & Wicker, 2010). Bei den 15- bis 18-Jährigen in Deutschland sind 63 Prozent der Jungen und 42 Prozent der Mädchen in einem Sportverein aktiv (vgl. BMFSFJ, 2009). Auch bei den Jugendlichen überwiegen somit im

Sportverein die männlichen Teilnehmer und es beteiligen sich mehr Gymnasialschüler/innen als Hauptschüler/innen in den Vereinen (vgl. BMFSFJ, 2009).

2.3.7 Anforderungen für einen zukünftigen Bildungsbericht

Für das Land NRW liegt eine Reihe von Daten zum organisierten Sport vor. Dies gilt nicht in gleichem Maße für die Metropole Ruhr. Während für die Städte und Kreise der Metropole Ruhr Daten zur Anzahl der Sportvereine, den Mitgliedern, ihrem Alter und Geschlecht vorliegen, fehlen Daten zu Art und Umfang der Angebote, zum Anteil der Mitglieder mit Migrationshintergrund sowie zum sozioökonomischen Status bzw. zum Ausbildungs- oder Erwerbsstatus der Vereinsmitglieder. Des Weiteren fehlen Angaben, ob und in welchem Umfang spezifische Angebote auch für Nicht-Vereinsmitglieder gemacht werden. Für einen zukünftigen Bildungsbericht ist auch die Frage nach der Anzahl der haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Honorarkräfte, der Geschlechterverteilung und dem Anteil von Personen mit Migrationshintergrund unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern relevant. Ebenso sollten Daten zu ihrer Aus- und Fortbildung erhoben werden, da die Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine wesentliche Rolle für die Unterstützung und Förderung von Bildungsprozessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer spielt. Da mit dem Sportabzeichen ein Nachweis über bestimmte sportliche Kompetenzen erfolgt, ist es auch wichtig, die Anzahl der in den Sportvereinen erworbenen Sportabzeichen in den Kommunen und Kreisen zu belegen. Auch die Frage der Kooperation mit Ganztagschulen, Kindertagesstätten und anderen Partnern sollte für die Kommunen und Kreise der Metropole Ruhr anhand von Daten dargestellt werden.

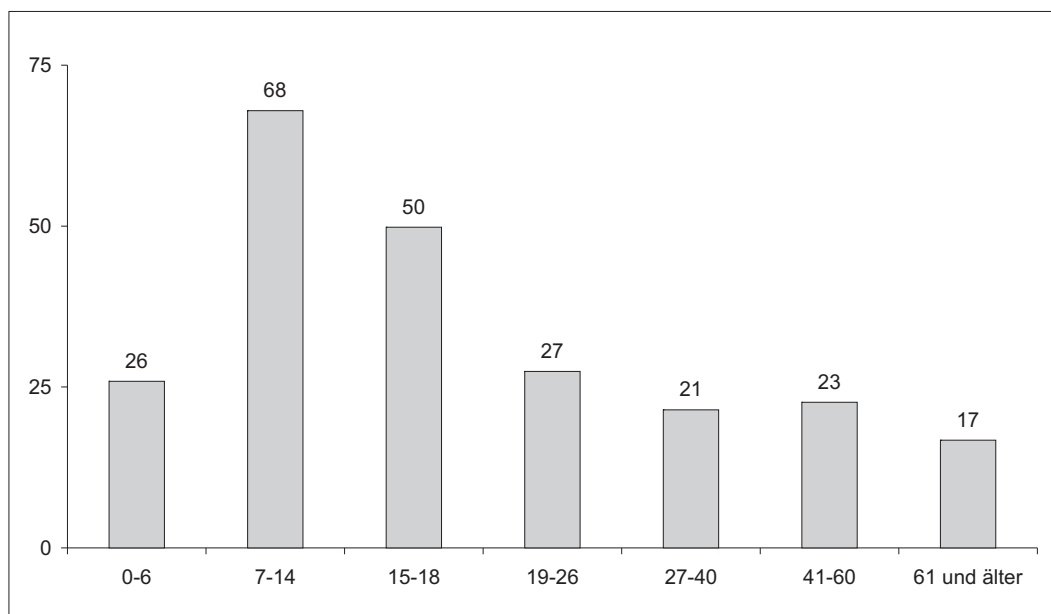
2.3.8 Bildung und Sport in der Metropole Ruhr – erste quantitative Annäherung

Um die besondere Leistung des Sports im Bereich der nonformalen, aber auch der informellen Bildung in der Metropole Ruhr darzustellen, müssten differenzierte Daten über die konkrete Nutzung der Sportangebote, insbesondere durch junge Menschen, vorliegen. Diese sind zurzeit nicht verfügbar. Deshalb muss sich die Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung darauf beschränken, darzustellen, wie viele junge Menschen Mitglieder in Sportvereinen sind.

Über den Landessportbund stehen Daten über die Anzahl der Mitglieder nach Alter und Geschlecht für NRW, untergliedert nach den kreisfreien Städten und Kreisen zur Verfügung. Da die Anzahl der Mitgliedschaften gezählt wird, können sich hinter mehreren Mitgliedschaften deutlich weniger Personen verbergen. Wenn z.B. ein Jugendlicher in drei Vereinen Mitglied ist, wird dieser Jugendliche drei Mal gezählt. Diese methodische Schwäche kann zurzeit nicht ausgeglichen werden.

Ein Blick auf die Zahlen für die Metropole Ruhr lässt erkennen, dass der Sport offensichtlich eine große Bedeutung hat. Um diese Bedeutung darzustellen, werden die Mitgliedschaften auf die altersgleiche Bevölkerung bezogen. Dies birgt zwar die Unschärfe der Mehrfachmitgliedschaften in sich, aber die hohen Zahlen lassen auf einen hohen Verbreitungsgrad schließen. Bei den unter 6-Jährigen liegt die Anzahl der Mitgliedschaften bezogen auf unter 6-Jährige in der Bevölkerung bei 26 Prozent (vgl. Abbildung M5/6). Die höchste Dichte wird bei den 7- bis unter 14-Jährigen mit 68 Prozent erreicht. Selbst wenn man im ungünstigsten Fall davon ausgeht, dass jedes Kind in zwei Vereinen Mitglied ist, würde dies bedeuten, dass 35 Prozent aller 7- bis unter 14-Jährigen durch Sportvereine erreicht werden. Die Quote sinkt bei den 15- bis 18-Jährigen dann auf 50 Prozent und bei den Erwachsenen weiter auf knapp 20 Prozent. Die Auswertung macht deutlich, dass die Sportvereine sehr viele junge Menschen erreichen und grundsätzlich im Rahmen einer qualifizierten Sportförderung vielfältige Bildungsprozesse unterstützt und angeregt werden können.

Abbildung M5/6: Mitgliedschaften in Sportvereinen nach Altersgruppen bezogen auf die altersgleiche Bevölkerung in der Metropole Ruhr (in %)



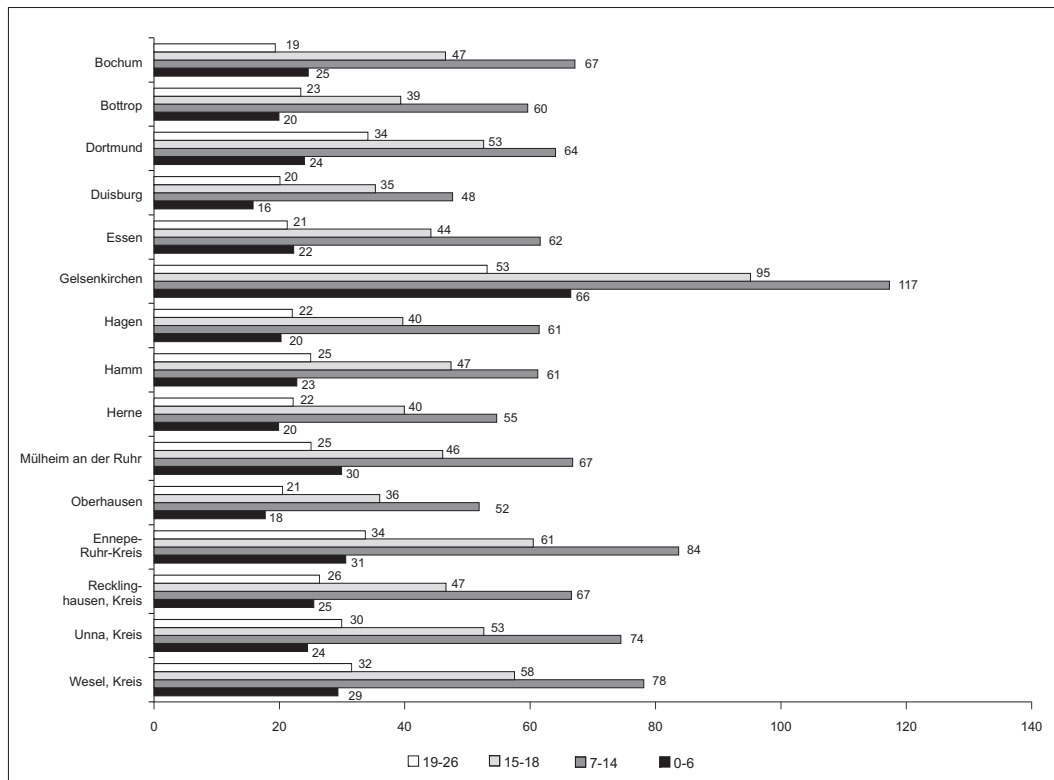
Quelle: Landessportbund NRW 2011, eigene Berechnung

Die Auswertung nach den einzelnen kreisfreien Städten und Kreisen der Metropole Ruhr zeigt zunächst einmal, dass in allen Städten und Kreisen die Quote der 7- bis unter 14-Jährigen am höchsten ist. Die höchste Quote wird dabei in Gelsenkirchen mit 117 Prozent erreicht. Die niedrigste Quote weist die Stadt Duisburg mit 48 Prozent aus (vgl. Abbildung M5/7). Ähnliche Unterschiede sind auch in den anderen Altersgruppen zu beobachten. Ergänzend wird vom Landessportbund NRW darauf hingewiesen, dass bei Detailanalysen ein Nord-Süd-Gefälle in der Bildungsregion Ruhr zu beobachten ist.

Interessant darüber hinaus ist der Anteil der Geschlechter bei den Mitgliedschaften. Die Analysen machen deutlich, dass die Sportvereine deutlich von Jungen dominiert werden. Die Auswertung nach Altersgruppen und Städten bzw. Kreisen zeigt auf, dass es nur bei den unter 6-Jährigen ein einigermaßen ausgeglichenes Verhältnis der Geschlechter gibt. Bei den 7- bis 14-Jährigen liegt der Anteil der Jungen in der Regel bei über 60 Prozent, bei den 15- bis 18-Jährigen immer zwischen 60 Prozent und 70 Prozent. Die höchsten Anteile der männlichen Mitglieder sind bei den 19- bis 26-Jährigen zu finden.

Die geschlechtsspezifische Auswertung macht deutlich, dass sich die Sportvereine kritisch hinterfragen könnten, womit der geringere Anteil der Frauen zu erklären ist und prüfen könnten, ob die Vereine ihre Angebotspalette nicht ggf. verändern und erweitern könnten.

Abbildung M5/7: Mitgliedschaften in Sportvereinen nach Altersgruppen bezogen auf die altersgleiche Bevölkerung nach kreisfreien Städten und Kreisen in der Metropole Ruhr (in %)



Quelle: Landessportbund NRW 2011, eigene Berechnung

2.3.9 Die Bedeutung der Sportvereine bei Kindern vor dem Schuleintritt – eine exemplarische Analyse

Neben den Kindertageseinrichtungen machen Sportvereine geeignete Bewegungsangebote für Kinder im Vorschulalter. Durch körperliche Bewegung wird ein wichtiger Grundstein für eine gesunde und altersgerechte Entwicklung gelegt (vgl. Breithecker 2010; Opper u.a. 2007). Kinder haben einen natürlichen Bewegungsdrang: Beim Rennen, Klettern, Schaukeln, Springen, Balancieren, Rutschen, Toben ... erkunden Kinder ihre räumlich-dingliche Umwelt, erlernen motorische Fähigkeiten und testen ihre eigenen körperlichen Grenzen. Bei Spiel, Sport und Bewegung treten sie zugleich in sozialen Austausch mit Gleichaltrigen und erwerben wichtige soziale Kompetenzen, z.B. bei der Abstimmung mit einem Partner oder bei der Einhaltung bestimmter Regeln. Deshalb brauchen Kinder auch kindgerechte Bewegungsräume in ihrer Wohnungsnahe. Solche Bewegungsräume sind in unseren Großstädten heute kaum noch zu finden. Vor diesem Hintergrund stellen verschiedene Studien in den letzten Jahrzehnten eine deutliche Abnahme der motorischen Leistungsfähigkeit in den Industrieländern fest (vgl. Bös 2003).

Besondere Bedeutung kommt daher den Sportvereinen zu, die über die Organisation körperlich-sportlicher Aktivitäten hinaus auch eine wichtige Rolle bei der sozialen Integration übernehmen. Auswertungen von Daten der Schuleingangsuntersuchungen in der Ruhrgebietskommune Mülheim an der Ruhr zeigen sehr deutlich, dass die Beteiligung in einem Sportverein in hohem Maße von der sozialen Lage der Kinder und ihrer Familien abhängt. An die 70 Prozent der Einschüler sind mindestens einmal wöchentlich in einem Sportverein aktiv, ein knappes Drittel der untersuchten Kinder betätigen sich nicht regelmäßig in einem Verein. In der oberen Bildungsschicht liegt dieser Anteil bei weniger als 20 Prozent. In der unteren Bildungsschicht werden 63,5 Prozent der Kinder nicht in einem Sportverein gefördert. Eine multivaria-

te Betrachtung zeigt, dass zugleich verschiedene sozialstrukturelle Merkmale das Risiko für fehlenden Vereinssport erhöhen können: Kinder aus der unteren Bildungsschicht („Risikofaktor“: 5,5), Kinder von nicht erwerbstätigen Vätern (Faktor: 2,3) und/oder Müttern (Faktor 1,8) tragen ein erhöhtes Risiko.⁴ Kinder mit Migrationshintergrund sind zwar ebenfalls seltener in einem Sportverein, dies lässt sich jedoch durch das häufiger geringe Bildungsniveau dieser Familien erklären. Die Familienkonstellation spielt in diesem Zusammenhang keine signifikante Rolle.

Ein Mangel an Bewegung erhöht bei Kindern das Risiko von motorischen Defiziten, Übergewicht, Haltungsschäden und Verhaltensauffälligkeiten und kann außerdem das Selbstwertgefühl beeinträchtigen (vgl. Opper u.a. 2007). Anhand der Schuleingangsuntersuchung lassen sich die positiven Auswirkungen regelmäßiger sportlicher Betätigung in einem Sportverein exemplarisch am Beispiel der Stadt Mülheim an der Ruhr nachweisen. So weisen Kinder, die wöchentlich Sport in einem Verein treiben, zu 12 Prozent Koordinationsauffälligkeiten auf. Bei Kindern, die sich nicht in einem Sportverein beteiligen, liegt der Anteil um gut die Hälfte höher bei 18,7 Prozent. Kinder, die insgesamt regelmäßig sportlich aktiv sind, sind zu 6,2 Prozent verhaltensauffällig. Kinder, die keinen regelmäßigen Sport treiben, sind fast doppelt so häufig verhaltensauffällig: zu 11,3 Prozent. Auch wenn man relevante Merkmale der sozialen Lage mit einer logistischen Regression statistisch kontrolliert, bleibt ein signifikanter eigenständiger Effekt der Aktivität in einem Sportverein bestehen: Denn ohne Sport im Verein ist das Risiko von Koordinationsauffälligkeiten um den Faktor 1,7 erhöht. Gehäufte Koordinationsauffälligkeiten sind vor allem bei Jungen, bei Kindern aus der unteren Bildungsschicht und bei Kindern, die nicht mit beiden leiblichen Eltern aufwachsen, zu beobachten. Kommen alle genannten Risikofaktoren zusammen und die Kinder treiben außerdem keinen Vereinssport, sind sie zu fast 40 Prozent auffällig in der Körperkoordination. Nehmen sie dagegen regelmäßig das Angebot eines Sportvereins wahr, so reduziert sich der Anteil an Auffälligkeiten um über 10 Prozent auf 27,9 Prozent. Betrachten wir zum Vergleich die Mädchen aus der oberen Bildungsschicht, die mit beiden leiblichen Eltern aufwachsen: Sie weisen ohne sportliche Betätigung in einem Verein zu 11,1 Prozent Koordinationsauffälligkeiten auf. Bei regelmäßiger Aktivität in einem Sportverein verringert sich der Anteil auf 6,9 Prozent. Außerdem lässt sich belegen, dass seltene sportliche Aktivitäten auch signifikant das Risiko von Verhaltensauffälligkeiten erhöhen – und zwar um den Faktor 2,0.

Die besondere Bedeutung der Bewegung im Rahmen einer ganzheitlichen Bildung sollte auch weiterhin im Bildungsbericht Ruhr Berücksichtigung finden. Das Instrument der Schuleingangsuntersuchung ist hierzu ein gutes Beobachtungsinstrument. Aufgrund der Erkenntnisse über geringe Vereinsnutzung können konkrete Initiativen gestartet werden, jüngere Kinder aus benachteiligten Lebensverhältnissen gezielt für sportliche Aktivitäten in Vereinen zu gewinnen.

2.3.10 Fazit

Der Vereinssport hat – allein schon zahlenmäßig – eine große Bedeutung für die Menschen der Metropole Ruhr. Da dem organisierten Sport – über Sprach- und Kulturunterschiede hinweg – eine hohe gesellschaftliche Integrationskraft zugeschrieben wird (vgl. dsj, 2009; BMFSFJ, 2010), stellt sich den Kommunen und Kreisen die Aufgabe, die Sportvereine bei ihren Bemühungen zur Gewinnung von Menschen mit Migrationshintergrund und Personen aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Milieus zu unterstützen sowie die Sportbeteiligung von Mädchen und Frauen zu fördern, um hier soziale Ungleichheiten abzubauen. Damit möglichst viele Menschen die gesundheits-, bewegungs-, gemeinschafts- und bildungsfördernden Angebote des Sports nutzen können, sollten die Kommunen und Kreise die Vereine in ihrer Arbeit so weit wie möglich unterstützen. Dafür werden aber auch entsprechende Daten benötigt.

⁴ Die Effekte sind jeweils unter statistischer Kontrolle aller übrigen genannten Variablen signifikant.

3. Zukünftige Berücksichtigung des nonformalen und informellen Lernens in den einzelnen Modulen

Nachdem exemplarisch einige Analysemöglichkeiten auch für das Ruhrgebiet dargestellt wurden, geht es in diesem Abschnitt darum, aufzuzeigen, wie zukünftig die nonformale und teilweise informelle Bildung in den Modulen 1 bis 5 berücksichtigt werden können.

3.1 Modul 1: Frühkindliche Bildung

Grundsätzlich gilt für die frühkindliche Bildung, die in Kindertageseinrichtungen angeboten wird, dass diese zwischen dem formalen und nonformalen Bildungssystem steht. Kindertageseinrichtungen haben einen gesetzlichen Bildungsauftrag und es existieren Bildungspläne für die pädagogische Arbeit, aber es handelt sich nicht um ein verpflichtendes Angebot und es erfolgt auch keine Zertifizierung am Ende des Besuchs einer Kindertageseinrichtung. Daher ist im Modul 1 das nonformale Bildungsangebot der Kindertageseinrichtungen und im Kontext der frühen Hilfen umfangreich analysiert und beschrieben. Zu prüfen wird sein, ob die Überlegungen zu sportlichen Aktivitäten von Kindern vor dem Schuleintritt in Sportvereinen als Ergänzung in Modul 1 aufgenommen werden sollten (vgl. Abschnitt 2.3.9).

3.2 Modul 2: Allgemein bildende Schule

Im Bereich der Schule ergeben sich institutionell und zeitlich nur geringe Möglichkeiten für informelles Lernen von Kindern und Jugendlichen. Am ehesten werden ihnen solche informellen Lerngelegenheiten in schulischen Konzepten der Öffnung von Schule (oder Community Education) oder der Ganztagschule eingeräumt (vgl. Holtappels, 1995). Zur Öffnung der Schule liegen keine aktuellen Statistiken oder Forschungsbefunde vor. Währenddessen wurden zur Ganztagschule im letzten Jahrzehnt eine Reihe empirischer Ergebnisse vorgelegt, auch zu Möglichkeiten informellen Lernens; Daten aus amtlichen Statistiken zu Angeboten, zur Nutzung und zu Wirkungen informellen Lernens sind jedoch nicht verfügbar. Aus der größten Ganztagschuluntersuchung, der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) werden im Folgenden ausgewählte Resultate zum Angebot und zur Nutzung berichtet, wobei aber speziell zu NRW und zur Metropole Ruhr keine Daten auswertbar sind. Die StEG-Untersuchung (vgl. Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2007) ist zudem keine bundesweite Repräsentativerhebung, sondern eine Schulentwicklungsstudie, die in einem Panel-Längsschnitt von 2005 bis 2009 ausschließlich Ganztagschulen (in gebundener und offener Form) in drei Wellen untersucht, die in 2005 auf Bundeslandesebene repräsentativ für ausgewählte Schulstufen als Stichprobe gezogen wurden. StEG wird in einem Konsortium durch vier Institute durchgeführt und durch das BMBF und den Europäischen Sozialfonds gefördert.

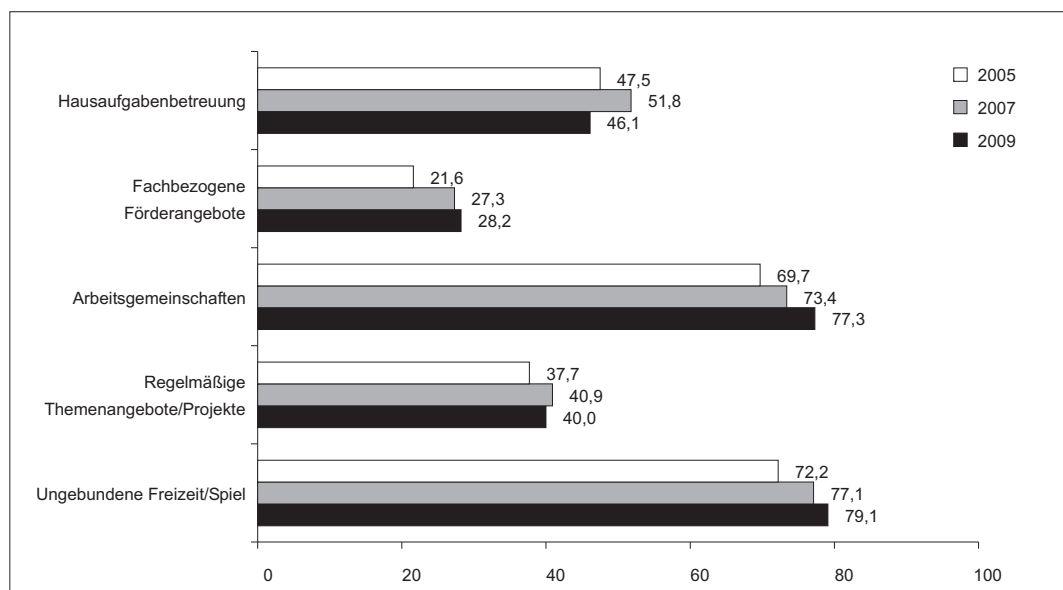
Die in Ganztagschulen ermittelten *Angebotsformen* lassen sich aufgrund der Datenlage nicht eindeutig nach formellen und informellen Lernmöglichkeiten aufteilen; dies liegt auch daran, dass die Grundkonzeption von Ganztagschule nicht unbedingt von Lerninteressen der Lernenden ausgeht und nicht zuvorderst Räume für informelles Lernen gewähren soll, sondern vielfach formelle Lernprozesse stützen und anreichern will. In StEG wurden aus jeweils mehreren Einzelitems vier Indizes gebildet, die jeweils die Angebotsbreite für einen Angebotsbereich abbilden, also anzeigen, wie viele unterschiedliche Formen die Schulen im Durchschnitt mindestens einmal anbieten. „Hausaufgaben und Fördermaßnahmen“ sowie „fachbezogene Angebote“ sind am wenigsten als informelles Lernen anzusehen, da sie stark auf formelle Lernanforderungen ausgerichtet sind. „Fächerübergreifende Angebote“ stehen in der Realität teils auch für formelles Lernen, teils für Mischformen, wobei in Arbeitsgemeinschaften, Projekten, Werkstätten

oder Schülerfirmen themenbezogen gelernt wird und die Bildungsintentionen sowohl aus dem Schulcurriculum als auch von den Lernenden kommen. „Freizeitangebote“ umfassen gebundene Angebote nach Schülerneigung sowie offene Freizeit (in Pausen, in Mittagszeiten).

Was die Angebotsstruktur betrifft (vgl. Rollett, Lossen, Lüpschen, Jarsinski & Holtappels, 2011), so haben in Grundschulen die Freizeitangebote im Ganztagsbetrieb seit 2005 deutlich zugenommen und liegen in der Angebotsbreite der Schulen in 2009 an zweiter Stelle (durchschnittlich sind 74 Prozent möglicher Angebotsarten vorhanden); im Sekundarsektor hingegen sind solche Angebote jedoch nach einem Anstieg über zwei Jahre wieder zurück gegangen und liegen 2009 nur an vierter Stelle der Angebotsbreite aller Schulen (66 Prozent möglicher Angebotsarten). Dies kann mit der Stärkung formeller Lernanforderungen (z.B. durch Bildungsstandards, periodische Abschlussprüfungen, G8-Reform) zusammenhängen.

Die aktive Nutzung *informeller Lerngelegenheiten* in Ganztagschulen (vgl. Holtappels, Jarsinski & Rollett, 2011) verdeutlicht sich in der realen Schülerbeteiligung an einzelnen Angebotsformen (nach Schülerangaben). Die Angebotsteilnahme von Drittklässlern im Ganztagsbetrieb zeigt (vgl. Abbildung M5/8): Ungebundene Freizeit und Spielphasen (als eher informelle Lernmöglichkeiten) sowie themenbezogene Arbeitsgemeinschaften werden in Grundschulen von allen ganztätig beschulten Schülerinnen und Schülern mit Abstand am stärksten besucht und haben im Zeitverlauf zugenommen. Auch regelmäßige Themenangebote und Projekte gehören zu fächerübergreifenden Gestaltungsformen, werden aber nur von vier Zehntel der Lernenden frequentiert.

Abbildung M5/8: Schülerbeteiligung an Ganztagelementen in Grundschulen im Längsschnitt nach Schülerangaben auf Schulebene (n=82)



* signifikanter linearer Trend

Quelle: Holtappels u.a. 2011; StEG 2005–2009 – Schülerbefragung/aggreg. Daten auf Schulebene, Panelschulen

In der Sekundarstufe (befragte Jahrgänge 5, 7 und 9) liegen fächerübergreifende Elemente deutlich mit etwa zwei Drittel Schülerbeteiligung an der Spitze, jedoch unter der Quote in der Grundschule. Es folgen mit rund 40 Prozent fächerübergreifende Projektangebote und kontinuierliche Schulprojekte (z.B. Chor, Schülerzeitung, Schulgarten). Beide Formen nehmen im Zeitverlauf jedoch leicht ab. Die einerseits mit Schülerinteressen verbundenen Freizeitelemente, die andererseits auch eine Art Ausgleichsfunktion zu unterrichtlichen Anforderungen darstellen,

werden im Ganztagsbetrieb der Sekundarstufe mit schwankenden Teilnehmerquoten im Bereich von 24 bis 32 Prozent nur von einer Minderheit besucht.

Was die soziale Teilhabe anbetrifft, so zeigen sich Unterschiede in der Angebotsteilnahme nach sozialer Herkunft in der Sekundarstufe nicht; in Grundschulen werden AGs und Freizeitelemente über die Erhebungszeitpunkte hinweg von Migranten zunehmend stärker frequentiert, überproportional sind sie in fachbezogener Förderung vertreten. In der zukünftigen Bildungsberichterstattung zur Metropole Ruhr sollte dieser Aspekt besonders berücksichtigt werden, da die Teilnahme am Ganztagsbetrieb durchaus dazu beitragen kann, herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen auszugleichen.

Wirkungen einzelner Angebotsformen können nur begrenzt durch StEG-Daten nachgewiesen werden. Effekte durch Teilnahme an Freizeitangeboten (auf fachliche Leistungsergebnisse oder auf soziales Verhalten) zeigen sich bislang nicht.

Hinsichtlich der *Bedeutung informellen Lernens* stellt sich einerseits die Frage, inwieweit durch die Teilnahme am schulischen Ganztagsbetrieb die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an organisierten Freizeitangeboten außerhalb der Schule, also an informellem Lernen, beeinflusst wird; damit würde außerschulische Freizeit durch Ganztagschule substituiert. Sowohl Aktivitäten von 12- bis 15-Jährigen in Organisationen (Kirche, Vereine, Jugendgruppen etc.) als auch die Häufigkeit von Vereinsaktivitäten werden nicht durch die Intensität der Ganztagschuleteilnahme beeinflusst. Allerdings wurde im Zuge der Ganztagschuleteilnahme mit steigender Teilnahmeintensität durchaus ein Teil der Kinder und Jugendlichen von organisierten Aktivitäten außerhalb der Schule abgemeldet: jeweils rund ein Viertel von Aktivitäten in Sportvereinen bzw. kulturellen Angeboten, 30 Prozent in Musikschulen, 14 Prozent in Jugendgruppen (vgl. Züchner, 2007, S. 342 ff.).

Andererseits ist zu fragen, ob die Ganztagschuleteilnahme eine Erweiterung außerschulischer Freizeitaktivitäten informeller Art induziert hat; damit würde eines der Ziele der Ganztagschule, zu sinnvoller Nutzung von freier Zeit für die Persönlichkeitsentwicklung anzuregen, erreicht. Von denjenigen Kindern und Jugendlichen, die sportliche, musische und kulturelle Angebote außerhalb der Schule ganz neu besuchen, nehmen gut 63 Prozent in Ganztagschulen an fachunabhängigen Arbeitsgemeinschaften und Projekten teil, wurden demnach durch solche in- oder halbformellen Lerngelegenheiten vermutlich zu weiteren entsprechenden Aktivitäten auch außerhalb der Schule angeregt, zumindest nicht davon abgehalten (s. Züchner, 2007, S. 348 f.).

Diese Forschungsbefunde machen deutlich, wie lohnend und notwendig eine periodische statistische Erfassung von informellen Lern- und Freizeitaktivitäten in und außerhalb von Schulen ist. In der amtlichen Schulstatistik sollte die Dauerbeobachtung der formellen und informellen Bildungsangebote und deren Nutzung – auch differenziert nach sozialer Herkunft der Teilnehmer – zum kontinuierlich zu erhebenden Datenbestand gehören. Sobald diese statistischen Daten vorliegen, können auch gesonderte Auswertungen für die Metropole Ruhr vorgenommen werden. Eine entsprechende vorgezogene Sonderbefragung der Ganztagschulen in der Metropole Ruhr ist voraussichtlich zu aufwendig.

3.3 Modul 3: Informelle und nonformale Bildung in der beruflichen Bildung, Fort- und Weiterbildung

Lernen im Erwachsenenalter (berufliche wie allgemeine Erwachsenenbildung) ist stark geprägt durch informelles und nonformales Lernen:

- *Nonformales Lernen*: berufliche Weiterbildung durch betriebsinterne und externe Schulungen (des Arbeitgebers, externer Bildungsträger) sowie allgemeine (Weiter-)Bildung (Familienbildung, kulturelle und politische Bildung durch Volkshochschulen und freie Träger, gefördert durch das Weiterbildungsgesetz und Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz NRW, etc). Nonformales oder nicht-formales Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass es „außerhalb

der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung stattfindet (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2008).

- *Informelles Lernen*: Am Arbeitsplatz durch learning by doing, in der Familie und Freizeit, in Sportvereinen (Sozialverhalten, Ehrenamt), durch den Erwerb von Schlüsselqualifikationen in Alltagsanforderungen, etc. Wichtige Quellen für informelles Lernen sind z.B. Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, (kommunale) Büchereien, Fachliteratur oder Online-Lernen.

Diese Bildungsformen erfahren im Rahmen der Debatte um lebenslanges Lernen einen neuen Bedeutungszuwachs. Globalisierung, europäische Impulse (z.B. der Europäische Qualifikationsrahmen EQF und die darauf basierende Entwicklung des Deutschen Nationalen Qualifikationsrahmens DQR, das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung ECVET etc.) und europäische Entwicklungen (z.B. formale Anerkennung von informellen und nonformalen Kompetenzen in Frankreich und Luxemburg, erhöhte berufliche Mobilität) verweisen immer stärker auf ein outcome-basiertes Referenzsystem, das neben der formalen Bildung auch nonformal und informell erworbene Kompetenzen berücksichtigt. Ist dieser Teil des Lernens in der frühkindlichen Phase vor der Einschulung von zentraler Bedeutung, so erfährt er nur sekundäre Aufmerksamkeit in der schulischen und beruflichen Ausbildung, bevor er dann im weiteren Lebens- und Erwerbszeitraum bis hin zu anderen Aktivitäten im Rentenalter (z.B. Ehrenamt) wiederum von zentraler Bedeutung ist. Zwar findet der Bedeutungszuwachs informellen Lernens seinen Niederschlag in den meisten Strategiepapieren und -konzepten der Bildungs- und Beschäftigungspolitik (vgl. z.B. BMBF 2008), in Relation zu seiner Bedeutung erfährt dieser Bereich aber nur unzureichende (formale) Anerkennung. Bereits in einer 2001 durchgeführten europäisch vergleichenden Befragung (Continuing Vocational Training Survey CVTS2) wünschten sich zwei von drei Unternehmen eine formale Anerkennung Arbeitsplatz integrierter und bezogenen informellen Lernens (insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen). Auch in der Personalauswahl und -entwicklung von Unternehmen haben informell und nonformal erworbene Kompetenzen und Erfahrungen einen hohen Stellenwert für die Einstellungs- und Karrierechancen. Aber auch über die rein berufliche Orientierung hinaus tragen nonformales und informelles Lernen wesentlich zur Verbesserung der Lebensbewältigungskompetenz bei (Stichwort: Ganzheitlicher Bildungsbegriff).

Informelles und nonformales Lernen ist somit ein relevanter Bereich lebenslangen Lernens, er wird aber in Deutschland (noch nicht) weder systematisch entwickelt noch formal ins Bildungssystem eingebunden. Während z.B. Frankreich und Luxemburg formale Verfahren zur Anerkennung von informellen und nonformalen Kompetenzen verabschiedet haben, finden diese Entwicklungen in Deutschland bis jetzt nur unterhalb regulativer und formaler Bildungspolitik statt, im Wesentlichen konzentriert auf die *Identifikation* und *Bewertung* derartig erworbener Kompetenzen, da diese beiden Schritte keiner formalen Anerkennung bedürfen. Erste Ansätze in dieser Richtung basieren auf den Ergebnissen von durchgeführten Projekten (Kompetenznachweise und -bilanzen für bestimmte Zielgruppen wie Berufsrückkehrerinnen, Migrantinnen und Migranten oder spezifische Bereiche wie Ehrenamt, Kultur) oder haben einen Branchenbezug (Förderung und Anerkennung informell und nonformal erworbener Kompetenzen im Rahmen von Tarifverträgen).

Besondere Aufmerksamkeit diesbezüglicher öffentlich (mit) verantworteter Aktivitäten erfährt aktuell die Entwicklung

- individueller Portfolios (Zusammenstellung und Bewertung erworbener formaler, nonformaler und informeller Kompetenzen: z.B. ProfilPass, Berufswahlpass),
- neuer Zugangsmöglichkeiten zum Studium auf Basis der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen (ANKOM) und
- die Entwicklung eines Deutschen Leistungspunktesystems zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen in der beruflichen Bildung (DECVET).

Die aktuellen Aktivitäten zur Förderung, Identifizierung und Anerkennung nonformalen Lernens werden aber nicht systematisch (weiter-)entwickelt und koordiniert; sie haben keine weitreichende und vor allem verbindliche Wirksamkeit. Hier bietet es sich an, die regionalen Möglichkeiten einer Identifizierung, Förderung und Anerkennung informeller und nonformaler Kompetenzen zu nutzen (Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Ausweitung anerkannter Weiterbildungsmöglichkeiten). Dazu ist es notwendig, die regional vorhandenen unterschiedlichen Aktivitäten zu erfassen, aufeinander zu beziehen und abzustimmen, unterschiedliche Zuständigkeiten zu überwinden und verschiedene Interessenlagen der pluralen Bildungslandschaft in Einklang zu bringen. Eine Bestandsaufnahme der in der Metropole Ruhr vorhandenen Maßnahmen zur Förderung, Identifikation, Bewertung und Anerkennung informell und nonformal erworbener Kompetenzen wäre dazu ein erster Schritt. Da mit (z.B. städtischen) Büchereien, Kunst- und Musikschulen, Museen, Sportvereinen und Volkshochschulen wichtige Akteure der Unterstützung und Förderung informellen und nonformalen Lernens in den Städten und Kreisen der Metropole Ruhr besonders „lebensweltnah“ an den Bürgerinnen und Bürgern installiert sind, verfügt die Metropole Ruhr hier über ein großes Potenzial zur Unterstützung informellen und nonformalen Lernens.

Mögliche Ansatzpunkte für eine daran orientierte Bestandsaufnahme informellen und nonformalen Lernens wären:

1. Identifikation der Gelegenheits- und Ermöglichungsstrukturen, also der *Angebotsseite* informellen und nonformalen Lernens im Erwachsenenalter unter besonderer Berücksichtigung der Identifikation von Ausgrenzungs- und Selektionsmechanismen sowie verbesserter Zugangschancen (z.B. über räumliche wie zielgruppen- oder milieuspezifische Lebensweltnähe).
2. Identifikation der Inanspruchnahme, der notwendigen Organisations- und Lernprozesse, also der *Nutzungs- oder Nutzerseite* des informellen und nonformalen Lernens Erwachsener, inkl. der notwendigen Lern- und Lehrformen sowie diesbezüglicher Unterstützungsstrukturen:
 - Förderung und Stärkung selbst initiierten und selbst organisierten Lernens und der dafür notwendigen individuellen Kompetenzen, Entwicklung der Lernkompetenzen und der Lernerpersönlichkeit
 - Förderung der eigenverantwortlichen Möglichkeiten für die Zusammenstellung und Aufbereitung informeller und nonformaler Kompetenzen (z.B. über Portfolios wie ProfilPass, Berufswahlpass)
 - Schaffung entsprechender (infrastruktureller und tutorieller) Unterstützungsstrukturen für selbst organisiertes Lernen und einer dieser Lernform entsprechenden Pädagogik, Entwicklung und Aufbau von Unterstützungsstrukturen für individuelles informelles Lernen (z.B. digital: e-Learning, e-Facilitator, e-Tutor, Blended Learning), Förderung der Beratung und Unterstützung für individuelle Lernwege und Karriereplanung.
3. Identifikation von Maßnahmen zur Messung der Effekte und Wirkungen der Nutzung, also der *formalen Anerkennung und des Outcome* informellen und nonformalen Lernens:
 - Erhebung und Auflistung bereits existierender und geplanter Aktivitäten zur Anerkennung informellen und nonformalen Lernens; zum einen der eingesetzten Validierungsinstrumente und -verfahren (Fremdbeurteilung durch Methoden und Instrumente der Kompetenzerfassung und -bewertung, wie z.B. Sprachstandserhebungen) und zum anderen des Einsatzes und der Anerkennung individueller Portfolios wie ProfilPass und Berufswahlpass (im Wesentlichen Selbstbeurteilung und individuelle Zusammenstellung nach einem für Außenstehende vergleichbaren Schema).
Nutzung von vorhandenen Anerkennungsverfahren (in Unternehmen und Branchen, in öffentlichen, freien und privaten Bildungseinrichtungen) und Prüfung und Nutzung des Einsatzes dieser Instrumente für das Übergangsmanagement, für neue Bildungszugänge und individuelle Beratungen im Sinne einer individuellen Lernwegeförderung, Vereinfachung der aktuellen Lernstandsbeurteilung, Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen

verschiedenen Bildungsbereichen, inkl. der Förderung und Anerkennung modularen Lernens.

Ziel einer derartigen Bestandsaufnahme wäre es zu prüfen, auf welche Weise ein einrichtungsübergreifender und regionaler Konsens zur Sensibilisierung, Förderung und Anerkennung von nonformalen und informellen Lernergebnissen Erwachsener in der Metropole Ruhr hergestellt werden kann; auch das Ausloten möglicher gegenseitiger Anerkennungsmechanismen und die Entwicklung einer gemeinsamen Strategie und Konzeption zur Sensibilisierung der potenziellen Lernenden und besonderer Zielgruppen für informelles Lernen wäre von zentraler Bedeutung.

Die Bestandserhebung liefert Informationen zur effektiven Nutzung der Potenziale öffentlicher Bildungseinrichtungen zur Unterstützung informellen und nonformalen Lernens: Öffnung für neue Zielgruppen und Anwendungen, Entwicklung spezifischer Angebote und (tutorielle) Unterstützungsmöglichkeiten vor allem für informelles Lernen sowie die Sensibilisierung der Anbieter und Unterstützer informellen und nonformalen Lernens.

Die Reduktion der Komplexität des Bildungssystems im Erwachsenenalter für den Lernenden (und die Lehrenden bzw. Bildungsberatenden) durch verbindliche Dokumentations- und Anerkennungsverfahren, die Überwindung der unterschiedlichen Interessenslagen und (rechtlichen) Zuständigkeiten, mehr Durchlässigkeit und Zugangsmöglichkeiten zwischen den Bildungsbereichen (insbesondere durch modulare Anerkennung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen) wären zugleich Voraussetzung und Ergebnis. Die Metropole Ruhr könnte hier Vorreiterfunktion übernehmen.

Zentrale Herausforderung ist die Entwicklung eines abgestimmten, verbindlichen und akzeptierten „Systems“ der Anerkennung nonformalen und insbesondere informellen Lernens. Besonders wichtig ist hier der Perspektivwechsel von der institutionellen Perspektive und Logik hin zur individuellen Lernenden- und Lernwegeperspektive; das heißt die Einrichtung eines outcome-orientierten Systems lebenslangen Lernens Erwachsener orientiert an der individuellen Lernbiografie, die Einrichtungsperspektive überwindend (Paradigmenwechsel von der Einrichtungs- zur Lernendenperspektive). Hier bietet sich ein Anschluss an die auf europäischer wie bundesdeutscher Ebene entwickelten Ansätze mit Bezug zum Europäischen Qualifikationsrahmen an.

3.4 Modul 4: Hochschule

Hochschulbildung ist zuerst einmal dem Bereich der formalen Bildung zuzurechnen. Bei Betrachtung des Humboldtschen Bildungsideals wird allerdings deutlich, dass mit dem selbstständigen Lernen und Forschen des Studierenden ein nicht unerheblicher Anteil informeller Bildung zugrunde gelegt wird. Diesen zu quantifizieren, fällt allerdings sehr schwer.

Neben dem engeren Bereich des (Fach)Studiums engagieren sich Studierende politisch, gesellschaftlich, kulturell, wirtschaftlich und sportlich. In allen Bereichen findet informelles und nonformales Lernen statt:

- *Politische* Bildung: Mitwirkung in Fachschaften, Studierendenparlament, Asta
- *Gesellschaftliche* Bildung: Veranstaltung von Workshops, Engagement für Behinderte, Flüchtlinge oder Kinder (Beispiel UniAktiv der Universität Duisburg-Essen, www.uni-aktiv.org)
- *Kulturelle* Bildung: Mitwirkung in Orchestern, Chören, Organisation von Kunstausstellungen
- *Wirtschaftliche* Bildung: Aufbau von Unternehmen, Führung der Cafeteria (Beispiel Universität Witten/Herdecke), Jobben
- *Sportliche* Bildung: Hochschulsport

Die Auflistung ist vorerst beispielhaft, Daten liegen zu den einzelnen Engagements nur in Ansätzen vor. Für einen zukünftigen Bildungsbericht sollten pilotartig Konzept und Datensammlung weiterentwickelt werden.

4. Handlungsempfehlungen

Grundsätzlich: Die nonformale und informelle Bildung sollte in zukünftigen Bildungsberichten fester Bestandteil sein

Im Modul 5 konnte aufgezeigt werden, dass in der Metropole Ruhr außerhalb des formalen Bildungssystems von Schule und Hochschule vielfältige Bildungsmöglichkeiten und Bildungschancen im nonformalen und informellen Bereich existieren. Diese Bildungspotenziale sollten auch weiterhin Bestandteil der Bildungsberichterstattung sein. Hierzu werden allerdings zusätzliche Erhebungen notwendig sein. Dies betrifft alle im Modul 5 behandelten Bereiche.

Grundsätzlich: Die Indikatoren zur nonformalen und informellen Bildung sollten zukünftig den Modulen zugeordnet werden.

In der grundsätzlichen Auseinandersetzung wurde deutlich, dass die nonformalen Bildungspotenziale prinzipiell den vier Modulen zugeordnet werden können. Für zukünftige Berichte wird nicht mehr die Notwendigkeit gesehen, die nonformale bzw. informelle Bildung getrennt zu behandeln. Die Indikatoren sollten in die vier Module integriert werden. Dadurch würde auch dokumentiert, dass formale, nonformale und informelle Bildungsprozesse immer ineinandergreifen und letztlich nur zu Analyse Zwecken getrennt behandelt werden können. Bei der Integration der nonformalen Bildungsmöglichkeiten in die einzelnen Module müsste das Zuordnungskriterium das Alter sein. Dies hätte zur Folge, dass altersübergreifende Bereiche wie z.B. der Sport und kulturelle Bildungsangebote in mehrere Module einfließen können.

Kinder- und Jugendarbeit: Die Kooperation mit der Schule sollte weiter intensiviert werden

Die Kinder- und Jugendarbeit, als ein wichtiger Bereich der nonformalen Bildung im Kindes- und Jugendalter, muss sich zurzeit damit auseinandersetzen, dass die Kinder und Jugendlichen durch die Ganztagschule und die Verkürzung der gymnasialen Zeit stärker in schulische Anforderungen eingebunden sind. Die offene sowie die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit muss sich einerseits stärker auf die Zeiten nach und neben der Schule, wie den späten Nachmittag/Abend, die Wochenenden und die Ferienzeiten konzentrieren, und andererseits die Kooperation mit der Schule suchen und qualifizierte Angebote unterbreiten.

Kinder- und Jugendarbeit: Die Angebote für junge Menschen mit Migrationshintergrund sollten weiterhin ein Schwerpunkt sein

In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit nimmt die Arbeit mit jungen Menschen mit Migrationshintergrund bereits einen wichtigen Stellenwert ein. Diese Angebote sollten aufrechterhalten und weiter qualifiziert werden. Dazu gehört auch die verstärkte Suche nach Fachkräften, welche ebenfalls über einen Migrationshintergrund verfügen.

Bisher nehmen Jugendliche mit Migrationshintergrund nur in geringem Umfang an Angeboten der Jugendverbandsarbeit teil. In den Gremien der Jugendringe und -verbände sind sie nicht ausreichend repräsentiert. Mit dem Konzept der interkulturellen Öffnung wollen die Jugendverbände in NRW dies ändern. Hier sind in einigen Kommunen in NRW erste Erfolge zu verzeichnen. Jugendverbände dieser Kommunen haben Zugangsmöglichkeiten und Angebote für junge Menschen mit familiärer Migrationsgeschichte geschaffen. Zudem haben sich kommunale Jugendringe für selbstständig organisierte Vereine junger Migrantinnen und Migranten geöffnet, mit diesen kooperiert und sie unterstützt.

Die Bemühungen zur interkulturellen Öffnung der Jugendverbände und -ringe sollten weiterentwickelt und (finanziell) unterstützt werden. In zukünftigen Bildungsberichten sollten sowohl die Entwicklung der interkulturellen Öffnung in den Jugendverbänden der Metropole Ruhr als auch die Bildungsleistungen der Migrantenjugendorganisationen für ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer dargestellt werden.

Sport: Die Bildungspotenziale des Sports sollten zukünftig stärker betont werden

Der Sport bietet umfangreiche Bildungsmöglichkeiten, da nicht nur motorische, sondern auch kognitive und emotionale Fähigkeiten gestärkt werden. Diese Potenziale des Sportes könnten noch stärker in der öffentlichen Kommunikation betont werden. Dazu wäre es hilfreich, wenn zukünftig die Indikatoren zu den nonformalen Bildungspotenzialen nicht nur die Anzahl der Vereinsmitgliedschaften, sondern auch den Bildungsstatus und den Anteil der Mitglieder und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund, die Art des Vereins, Art und Umfang des Trainings sowie Bildungsaktivitäten außerhalb der Trainingseinheiten erfassen würden.

Sport: Die Sportvereine sollten die Kooperation mit der Schule noch weiter verstärken

Der Ausbau von Kindertagesstätten und Ganztagschulen sowie die Verkürzung der gymnasialen Schulzeit von neun auf acht Jahre erschweren es auch den Sportvereinen, Kinder und Jugendliche jenseits der Ganztagsangebote für ihre nachmittäglichen Angebote zu gewinnen. Der Sport reagiert auf diese veränderte Situation mit Kooperationsangeboten im Rahmen der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften. Die Kooperation der Sportvereine mit Schulen und anderen öffentlichen Partnern in den Kommunen und Kreisen sollte in zukünftigen Bildungsberichten erfasst werden. Hier kann das Programm „Sport bewegt NRW. NRW bewegt seine Kinder. Bewegte Kindheit und Jugend in NRW“ in Zukunft wichtige Daten liefern.

Kultur: Für eine aussagekräftige Berichterstattung zu den Bildungspotenzialen kultureller Aktivitäten muss erst eine systematische Kulturberichterstattung entwickelt werden

Die vielfältigen kulturellen Aktivitäten in den Städten und Kommunen der Metropole Ruhr stellen ein enormes Potenzial für nonformale und informelle Bildungsprozesse dar. Dieses wird jedoch immer nur punktuell sichtbar. Eine koordinierte Kulturberichterstattung über alle Aktivitäten der verschiedenen Akteure ist dringend erforderlich. Der „Ruhratlas Kulturelle Bildung“ wird hierzu die Grundlagen schaffen.

Übergreifende Handlungsempfehlungen

Alle Module haben bereits Handlungsbedarfe und erste Empfehlungen aus den analysierten Daten abgeleitet. Diese richteten sich konkret auf die in den Modulen behandelten Themen. In diesem abschließenden Kapitel möchten wir übergreifende Handlungsempfehlungen geben, die sich nicht allein aus der Analyse der Daten ergeben haben, sondern als Resultat des Gesamtprozesses der Erarbeitung des Bildungsberichts Ruhr zu verstehen sind. In der Einleitung haben wir darum explizit auf Meilensteine im Prozess aufmerksam gemacht und zudem auch erste theoretische Überlegungen zu Regionalisierungsprozessen vorgestellt. Erst aus diesem Bündel an Informationen, Überlegungen und Analysen lassen sich aus unserer Sicht übergreifende Handlungsempfehlungen formulieren, die für die Diskussion über eine strategische Regionalisierung (vgl. Kapitel 1.3) im Sinne einer Bildungsregion Metropole Ruhr 2018 geeignet erscheinen.

Warum eine Bildungsregion Metropole Ruhr?

Eine Bildungsregion Metropole Ruhr findet ihre Begründung sicher nicht im Anspruch, die gerade zunehmenden Kompetenzen der Schulträger zu beschneiden oder sich zu diesen in Konkurrenz zu setzen. Es kann also nicht darum gehen, Zuständigkeitsdiskussionen zu führen. Eine Bildungsregion Metropole Ruhr muss als Verantwortungsraum verstanden werden, der vom Grundgedanken der Kooperation, der Partizipation, des Austauschs von Informationen und Wissen sowie der gemeinsamen Entwicklung innovativer Entwicklungsvorhaben geprägt ist. Ein solcher Verantwortungsraum kann zu einem enormen Unterstützungssystem werden. Zudem dürften gemeinsame Anstrengungen zu Synergien im Bereich materieller Ressourcen wie auch zu Synergien im Bereich von Problemlöseprozessen führen.

Die inhaltliche Ausrichtung solcher Vorhaben und Entwicklungsprozesse wurde weiter oben jeweils in den Modulen skizziert. Hier geht es eher um die Frage, wie eine strukturelle Weiterentwicklung der Bildungsregion Metropole Ruhr aussehen kann. In drei Schritten unternehmen wir den Versuch, Entwicklungsmöglichkeiten zu skizzieren: Zunächst erörtern wir die Notwendigkeit eine Bildungsregion datenbasiert weiterzuentwickeln und den ersten regionalen Bildungsbericht hierfür als Anlass zur Weiterentwicklung eines regionalen Bildungsmonitoring zu machen. Sodann sondieren wir unterschiedliche Möglichkeiten der Kooperation und des Wissensaustauschs. Schließlich erweitern wir den Blick und fragen nach perspektivischen Entwicklungsaufgaben für eine Bildungsregion Metropole Ruhr.

Datenbasiert handeln – Aufbau- und Weiterentwicklung eines regionalen Bildungsmonitoring

Die Gestaltung einer regionalen Bildungslandschaft wie die Steuerung von Veränderungsprozessen muss zunehmend datenbasiert unterfüttert werden. Wenngleich Daten nicht automatisch zu Entscheidungen führen, so müssen Diskussionen über Veränderungsstrategien und insbesondere Handlungsvorschläge datenbasiert entwickelt werden. Darum ist der Aufbau eines regionalen Bildungsmonitorings eine notwendige Bedingung für die Gestaltung einer Bildungsregion Metropole Ruhr 2018. Die Kommunen der Metropole Ruhr sind dabei gut beraten, eine möglichst breite Datenlage zu berücksichtigen sowie die in den Kommunen vorhandene exzellente Expertise zu nutzen.

Alle Erfahrungen dieses Berichts haben gezeigt, dass eine umfassende systematische Aufbereitung von Daten, die zu einer Vergleichbarkeit der Ruhrgebietskommunen führt, für zahlrei-

che Bereiche noch aussteht. Nachstehend finden sich nur einige in diesem Zusammenhang relevante Themenbereiche:

- Kleinräumige Bedingungen im Hinblick auf soziodemografische Strukturen und die materielle Ausstattung städtischer Teilgebiete
- Gesundheit und Entwicklung der Kinder zum Schuleintritt (jährliche Schuleingangsuntersuchungen nach dem „Bielefelder Modell“)
- Anbieter und Einrichtungen von Familienbildung
- Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung (inklusive demografischer Angaben)
- Schwangerschaftsberatungsstellen (und Anzahl der Fälle, differenziert nach allgemeiner Beratung und Konfliktberatung)
- Bildungspersonal mit Migrationshintergrund sowie Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger nach Schulform
- Schulabsentismus
- Ganztags Schülerinnen und -schüler nach Organisationsform (differenziert nach Migrationshintergrund)
- Übersicht über Modellprojekte im Bereich der Berufs- und Weiterbildung
- Übersicht und Abstimmung der Monitoringaktivitäten, Berichterstattungen im Bereich der beruflichen Ausbildung, der Fort- und Weiterbildung
- Schülerinnen und Schüler in dualen Fachklassen, im Übergangssystem, im Hochschulpfad der berufsbildenden Schulen nach Inklusionsmerkmalen (Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulabschluss)
- Auszubildende am Arbeitsort/Wohnort
- Anzahl der Personen mit Migrationshintergrund nach Alter (Definition s. Mikrozensus)
- Bildungsausgaben für frühkindliche Bildung, allgemein bildende sowie berufsbildende Schulen

Diese Aufzählung versteht sich als erste Anregung, die bislang bestehende und verfügbare Datenbasis für das Ruhrgebiet zu erweitern. Sie ist nicht als Kanon gedacht und sicherlich lassen sich nicht alle Bereiche gleich gut indikatorisieren. Vergleichbare Informationen in diesen Bereichen wären aber von hoher Bedeutung für die Entwicklung einer gemeinsamen Bildungsregion.

Die Aufzählung verdeutlicht darüber hinaus auch die Notwendigkeit, bei einem regionalen Monitoring, Themen aller Bildungsbereiche einzubeziehen. Insbesondere vor dem Hintergrund der so wichtigen Bearbeitung von Schnittstellen – wie etwa die verschiedensten Übergänge von einer Bildungsinstitution in eine andere – scheint dies eine notwendige Bedingung zu sein, die vor allem in Bezug auf das Thema Bildungschancen an Bedeutung gewinnt. Um aber datenbasierte Aussagen über mögliche Handlungsbedarfe treffen zu können, ist eine zentral gesammelte Datengrundlage, die alle relevanten Informationen enthält, unerlässlich. Damit ist erneut auch der Bedarf einer verstärkten Zusammenarbeit der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und -akteure angedeutet. Damit ist zugleich angesprochen, dass die Weiterentwicklung eines regionalen Bildungsmonitorings künftig nicht allein an den institutionellen Säulen, wie dies in diesem Bericht wie auch im nationalen Bildungsbericht geschieht, erarbeitet wird, sondern stärker themenspezifisch gearbeitet wird. Hierzu bedarf es aber noch vielfältiger konzeptioneller, organisatorischer und methodischer Überlegungen, die sowohl eine stärkere Projektorientierung als auch eine Zusammenführung von Zuständigkeiten beinhalten könnten.

Darum wäre aus Sicht des wissenschaftlichen Konsortiums die Einrichtung einer interkommunalen Arbeitsgruppe „Bildungsmonitoring Ruhr“ ein wichtiger Schritt. Hier sollten Vorschläge für ein umfassendes Indikatorensystem auf der Grundlage dieses ersten regionalen Bildungsberichts weiterentwickelt und modifiziert werden. Synergien könnten dabei durch eine arbeitsteilige Verantwortlichkeit spezifischer Indikatorenbündel erzeugt werden. Die Ergebnisse einer solchen Kooperation könnten perspektivisch zur Beschreibung von interkommunalen Mikrosozialräumen führen. Ein solches Wissen ist Grundlage, um perspektivisch eine deutlich

veränderte Ressourcensteuerung vorzunehmen. Objektiv benachteiligte Sozialräume könnten so beispielsweise mehr Ressourcen erhalten, um Entwicklungsbedarfe effektiver anzugehen.

Neben indikatorenbasierten Daten ist darüber nachzudenken, ob die Fortführung einer Sammlung von Beispielen innovativer Bildungspraxis, wie sie mit diesem Bildungsbericht begonnen wurde und auf der Projekthomepage ausführlich dokumentiert wird, als ein Element einer qualitativen Bildungsberichterstattung realisiert werden kann. Neben dem positiven Effekt der Sichtbarkeit (vgl. weiter unten auch Regionalmarketing) könnte eine solche Internetplattform ein gewinnbringender Anlass für Austausch und Kooperationsbeziehungen sein.

Von Zeit zu Zeit sollte die eigenständig zu verantwortende Bildungsberichterstattung extern begutachtet werden, um so politisch unabhängig die Durchführung und die Nutzung des Bildungsmonitorings kritisch zu reflektieren.

Aufbau einer regionalen Koordinationsstruktur

Unter dem Aufbau einer „regionalen Koordinationsstruktur“ werden nachfolgend drei Punkte erörtert: Strukturen, Akteure, Regionalmarketing. Wir sehen in diesen drei Punkten erste wichtige Anknüpfungspunkte für den Aufbau der „Regional Governance Ruhr“.

Strukturen

Ohne regionale Strukturen, die gemeinschaftliches Handeln begünstigen, kann eine Bildungsregion nicht entstehen. Für die richtigen Strukturen gibt es allerdings keine Blaupause. Zumal Strukturen nur die Kehrseite individueller Handlungen darstellen, so dass es fatal wäre, erst auf richtige Strukturen zu hoffen und dann in Veränderungsprozesse einzusteigen. Insofern sind die nachfolgenden Überlegungen ein Anstoß zur Diskussion.

Das Ruhrgebiet verfügt mit dem RVR über einen Regionalverband. Regionalverbände wurden von Benz (1998, vgl. Kapitel 1.3) als Voraussetzung für Regionalisierungsprozesse angesehen, allerdings nicht als hinreichend. Im Falle des RVR muss diese Einschränkung besonders in Bezug auf das Themenfeld Bildung hervorgehoben werden, da es derzeit dafür noch keinen eigenständigen, budgetierten Arbeitsbereich im RVR gibt. Die Einrichtung einer Abteilung Bildung könnte also ein wichtiger Schritt für eine strukturelle Unterfütterung des Aufbaus Bildungsregion Metropole Ruhr 2018 sein. Der RVR könnte stärker als bislang Unterstützungs- und Serviceleistungen für die Bildungsregion Metropole Ruhr übernehmen.

Andere Strukturen wären sicherlich denkbar, dürften allerdings finanziell aufwendiger sein und dabei genauso viel oder weniger Effizienz bieten.

Neben der Struktur eines Regionalverbandes werden Regionalkonferenzen als wichtiges Instrument der strategischen und operativen Koordinierung von Regionalisierungsprozessen angesehen. Wir sehen solche Regionalkonferenzen auf mindestens drei Ebenen:

1. Strategische Entscheidungen im Rahmen einer Bildungsregion Ruhr müssen politisch gewollt sein. Ohne die Unterstützung der Hauptverwaltungsbeamtinnen und -beamten kann kaum für eine nachhaltige Entwicklung Sorge getragen werden. Darum wäre es wünschenswert, mindestens einmal jährlich eine solche strategische Spitzenrunde zu aktuellen sowie längerfristig angelegten Themen einzurichten.
2. Das Bildungsmonitoring Ruhr sollte ebenfalls durch Regionalkonferenzen begleitet werden. Hierbei ist die Idee, dass die Expertise der Statistikerinnen und Statistiker der Kommunen mit den Expertinnen und Experten der unterschiedlichen Praxisfelder zusammengeführt wird, um sicherzustellen, dass relevante Indikatoren ausgewählt und berichtet werden. Zudem können solche Regionalkonferenzen ebenfalls dazu dienen, Befunde gemeinsam zu diskutieren, zu interpretieren und Handlungsvorschläge zu entwickeln.
3. Eine dritte Regionalkonferenz sollte durch die Bildungsbüros der Kommunen realisiert werden. Die Bildungsbüros könnten sich zu den zentralen Akteuren der Bildungsregion Metro-

pole Ruhr entwickeln (vgl. hierzu weiter unten sowie Manitiuss & Berkemeyer, 2011; Berkemeyer, 2011). Diese Konferenzen können zum einen der professionellen Weiterentwicklung der Bildungsbüros selbst dienen, zum anderen können sie helfen, interkommunale Entwicklungsprojekte aufzubauen und zum Austausch über aktuelle kommunale Fortschritte genutzt werden. Inhaltliche Schwerpunkte können den einzelnen Handlungsempfehlungen der Module entnommen werden.

Von besonderer Bedeutung sind neben solchen formellen und halbformellen Strukturen nicht-formalisierte Kooperationsbeziehungen zum Aufbau einer regionalen Bildungslandschaft. Dafür ist es wichtig, interkommunale Kontakte aufzubauen und zu pflegen. Eine Aufgabe, die im Selbstverständnis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der kommunalen Bildungsarbeit verankert werden muss.

Akteure

Es zeichnet eine Bildungsregion aus, dass es nicht einzelne Akteure sind, die sich einem übergeordneten Ziel verpflichtet fühlen. Alle Akteure einer Bildungsregion sind bedeutsam und tragen Verantwortung für den gemeinsamen Erfolg. Dennoch sei es uns an dieser Stelle gestattet, auf einen sich derzeit neu etablierenden Akteur besonders hinzuweisen und zu empfehlen, diesen insgesamt zu stärken: Gemeint sind die Regionalen Bildungsbüros. Da dieser Akteur noch sehr jung ist und sich Handlungsfelder erst nach und nach herauskristallisieren und damit auch erst sukzessive Expertisedimensionen deutlich werden, wäre eine Unterstützungsstruktur im Sinne eines Fort- und Weiterbildungscurriculums für diesen Akteur sinnvoll. Ein erster Vorschlag wird derzeit am IFS in Dortmund im Rahmen einer Diplomarbeit entwickelt.

Regionalmarketing

Schon längst gibt es ein intensives Regionalmarketing für das Ruhrgebiet. Sei es bezogen auf die Anwerbung hochqualifizierter Arbeitskräfte, die Werbung für den Wirtschaftsstandort oder den Tourismus – das Ruhrgebiet ist auch in diesen Bereichen eine Marke. Der Bildungsbereich ist hiervon noch weit entfernt, nicht zuletzt weil Fragen eines Bildungsmarketings kontrovers diskutiert werden. Wir sind der Auffassung, dass eine Bildungsregion symbolische Praktiken benötigt. Das Ziel ist es also, ein für den Bildungsbereich ein angemessenes Marketing aufzubauen. Zu einem solchen Konzept könnten die Auslobung eines Bildungspreises Metropole Ruhr, die Etablierung einer Bildungsmesse Metropole Ruhr oder aber auch Printprodukte, z.B. „Wissenschaftsatlas Ruhr“ gehören. Solche Veranstaltungen und Produkte erhöhen zum einen die Sichtbarkeit der Bildungsregion und machen zum anderen aber auch die Ernsthaftigkeit deutlich, mit der das Ziel des Aufbaus einer Bildungsregion verfolgt wird.

Bildungsregion Metropole Ruhr 2018 – neue Wege wagen

Die bisherigen Diskussionsanregungen sind weitgehend so verfasst, dass sie mit bestehenden Strukturen kompatibel sind. Dies ist aus unserer Sicht notwendig, um erste Schritte in Richtung Bildungsregion gehen zu können. Im Verlauf der Entwicklung sollten die Akteure den Mut finden, über grundlegende Veränderungen nachzudenken. Damit die Bildungsregion Metropole Ruhr nicht allein Austauschplatz von Wissen ist und ein Ort, der innovative Praxis lediglich begünstigt, sind fundamentale Strukturfragen in die Überlegungen mit einzubeziehen.

Beispiel 1: Flexible Schulträgerschaft

Wenngleich die Kommunen im Schulbereich derzeit weitaus mehr leisten als die bloße Bereitstellung von Gebäuden und nichtpädagogischem Personal, so bleibt die Aufgabe der Schulträgerschaft ein Kernbereich der Kommunen. Aus unserer Sicht kann es diesbezüglich aber sinn-

voll sein, über flexiblere Aufgabenwahrnehmungen nachzudenken. Nicht zuletzt ausgelöst durch den demografischen Wandel verändert sich die Schulstruktur des Ruhrgebiets erheblich. Es kann darum hilfreich sein, Kooperationen der Schulträgerschaften einzurichten (zwei oder drei Kommunen bis hin zu größeren Verbänden teilen sich die Verantwortung für einen oder mehrere Standorte). Aus Kostengründen sollte über Einsparmöglichkeiten bei der Gebäudebewirtschaftung nachgedacht werden, auch hier könnten Kooperationsverbände hilfreich sein. Bei der Ausstattung von Schulen erscheinen solche Verbände, bis hin zu einer virtuellen Schulträgerschaft durch die Metropole Ruhr ebenfalls nützlich. Vorstellbar wären gemeinsame finanzielle Rückstellungen, die ausschließlich zur Bearbeitung der auf Datenbasis des Bildungsmonitoring herausgearbeiteten Problemlagen eingesetzt werden. Eine solche gemeinsame Anstrengung würde womöglich den Vorteil haben, zusätzliche Gelder akquirieren zu können.

Beispiel 2: Lebenslanges Lernen

Das Ruhrgebiet, so konnte der Bericht zeigen, ist ein spezifischer Sozialraum, der seine konkreten Herausforderungen an die in ihm lebenden Menschen stellt. In Zukunft wird es notwendig sein, stärker als zuvor zu prüfen, ob die Bildungsangebote die vorhandenen Bedarfe zur Bewältigung dieser Herausforderungen decken und ob hinreichend Anreizstrukturen vorhanden sind, um die Menschen der Region dazu zu bewegen, Lernen als wertvolle und gewinnbringende Aufgabe zu betrachten. Das Ziel einer lernenden Region kann dabei nicht allein von einzelnen Institutionen und getrennt voneinander realisiert werden. Auch hier gilt, dass alle Akteure der Region miteinander abgestimmt einen Beitrag dazu leisten müssen.

Um die im Rahmen des lebenslangen Lernens notwendigen Bildungsangebote besser auf die Bedürfnisse der (potenziellen) Nutzerinnen und Nutzer zuzuschneiden und weiterzuentwickeln, ist die *Gestaltung der öffentlichen Bildungsverantwortung* unter Einbezug der öffentlichen, freien und privaten Bildungsträger in der Region erforderlich (vgl. z.B. Kruse & Pelka, 2009). Beispiele hierfür finden sich u.a. in Modul 3: Die Notwendigkeit der Kooperation ergibt sich auch aufgrund der fortschreitenden Entgrenzung im beruflichen System und der Kontextdifferenzierung und Pluralität in der Weiterbildung, einhergehend mit einer institutionellen Diffusion. Insgesamt gesehen führt das zu einer aus Sicht der Lernenden unüberschaubaren Angebotsvielfalt und zu einem regional-lokalen „Koordinierungsvakuum“. Regional-kommunale Koordination im Sinne der öffentlichen Bildungsverantwortung ist dabei der aus unserer Sicht hier zu beleuchtende Ansatzpunkt, um vorhandene Bildungsangebote effektiver zu gestalten und dazu notwendige Ressourcen zu optimieren, im Sinne der Bildungsregion Ruhr, der Kreise und Gemeinden sowie der Lernenden (Bildungserfolge werden vor Ort bei den Lernenden generiert).

Beispiel 3: Kooperation trotz Konkurrenz – die Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR)

Die Universitätsallianz der Metropole Ruhr zeigt, dass auch unter Konkurrenzbedingungen und historischen Rivalitäten eine enge und konstruktive Zusammenarbeit möglich ist. Der Erfolg der UAMR sollte Kommunen und Träger anderer Bildungseinrichtungen beflügeln, die Stärken der Allianz aufzugreifen und nachzuahmen.

Die Universitäten der Ruhrregion stehen in einem Wettbewerb um Studierende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Forschungsmittel sowie Budgets entsprechend der leistungsorientierten Mittelvergabe des Landes NRW. Darüber hinaus gibt es historisch begründete Disharmonien, die vielfältige Gründe haben, nicht zuletzt auch aus den Gründungsakten resultieren. Dennoch haben sich die Universitäten – mit einer sehr schlanken zentralen Organisation und auf der Basis weniger Regeln – bei rechtlicher Eigenständigkeit zusammengeschlossen, um im nationalen und internationalen Vergleich und zum Nutzen der Studierenden leistungsfähiger zu sein. Die Zusammenarbeit sollte als Blaupause für weitere Kooperationen im Ruhrgebiet dienen.

Beispiel 4: Pädagogisches Personal

In lernenden Regionen kommt dem pädagogischen Personal selbstredend eine besondere Bedeutung zu. Die Menschen in pädagogischen Berufen haben in besonderer Weise Verantwortung für die Haltungen und Einstellungen der Menschen zum Lernen. Darum erscheint es sinnvoll, dass eine Bildungsregion Metropole Ruhr darüber nachdenkt, welche besonderen Qualifikationen und Kompetenzen benötigt werden, um sie mit Leben zu füllen. Eine zusätzliche Qualifikation von Lehrkräften aber auch von Erzieherinnen und Erziehern im Bereich frühkindlicher Bildung sowie im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache wäre hier nur ein inhaltlicher Bereich. Dort, wo solche Qualifikationen nicht durch die Ausbildungsordnungen gewährleistet werden können, sollten Weiterbildungs- und Fortbildungsszenarien diskutiert werden. So zu entwickelnde „Leitbilder“ könnten dann auch zu Gesprächsgrundlage mit den für die Ausbildungen verantwortlichen Akteuren werden.

Wie nun welche Schritte gegangen werden, kann ein wissenschaftliches Konsortium nicht entscheiden. Unsere Aufgabe bestand vielmehr darin, mögliche Wege aufzuzeigen, die lohnenswert hinsichtlich der Entwicklung einer Bildungsregion Metropole Ruhr erscheinen. Als wissenschaftliches Konsortium werden, wir die nun beginnenden Entscheidungsprozesse über Wege zu einer Bildungsregion Metropole Ruhr mit großer Aufmerksamkeit beobachten und als Teil dieser Bildungsregion sicherlich auch selbst einige Wege mitgehen.

Zusammenfassung

Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen

Der erste regionale Bildungsbericht Ruhr liefert eine umfassende Analyse des Bildungswesens in der Metropole Ruhr, die sich über die gesamte Bildungsbiografie erstreckt. In fünf Modulen, orientiert an der Bildungsbiografie, wird eine empirisch basierte Beschreibung von Bildungsangeboten, -prozessen und -ergebnissen erstellt. Ergänzt werden die Module um ein vorangestelltes Basismodul, in dem bildungsrelevante gesellschaftliche Entwicklungen anhand ausgewählter Indikatoren beschrieben werden und das somit eine Grundlage für die fünf Module liefert.

Die Module werden ergänzt um Handlungsbedarfe und erste Empfehlungen, die sich jeweils aus den Analysen ableiten lassen. Darüber hinaus formuliert das wissenschaftliche Konsortium übergreifende Handlungsempfehlungen, die als Resultat des Gesamtprozesses der Erarbeitung des Bildungsberichts Ruhr zu verstehen sind.

Für den Bildungsbericht Ruhr wurden zu großen Anteilen amtliche Statistiken verwendet. Hierbei wurden die jeweils im Projektjahr 2011 bis Redaktionsschluss aktuellen Statistiken genutzt, wobei in der Vielzahl der Datenquellen unterschiedliche Stichtage verwendet und unterschiedliche Berichtszeiträume dargestellt werden.

Um den Ansprüchen sowohl einer regionalen, als auch einer umsetzungsorientierten Berichterstattung gerecht zu werden, wurden darüber hinaus auch Daten aus den Kommunen angefragt, die über die zugänglichen Statistiken hinaus gehen. Die bisherigen Erfahrungen bei der Erstellung des Bildungsberichts Ruhr haben gezeigt, dass die Datenlage in den 15 Gebietskörperschaften keineswegs einheitlich ist und insofern nicht in allen Bereichen vergleichbare Daten vorliegen. Zugleich wurde aber auch sichtbar, dass eine große Bereitschaft in den Kommunen zu sehen war, die notwendigen Daten bereitzustellen, sich an Befragungen zu beteiligen und kritisch-konstruktiv mit dem wissenschaftlichen Konsortium in Dialog zu treten.

Es zeigt sich zudem, dass es in der Metropole Ruhr unzählige Projekte und Vorhaben gibt, die darum bemüht sind, Bildungsprozesse zu verbessern und zu optimieren. Zugleich wird dabei aber deutlich, dass die meisten dieser Maßnahmen nicht bzw. nicht hinreichend evaluiert werden, so dass über ihre Wirkungen wenig Belastbares ausgesagt werden kann. Dabei ist ebenfalls schon deutlich geworden, dass interkommunale Initiativen im Bildungsbereich in der Metropole Ruhr noch die Ausnahme sind.

Beispiele für Erprobungsfelder guter Praxis finden sich einerseits im Anhang des Berichts, in Form eines kurzen Glossars mit alphabetischer Auflistung aller im Bericht namentlich benannten Projekte, von den Kommunen eingereichte Erprobungsfelder guter Praxis und vom wissenschaftlichen Konsortium ausgewählte Erprobungsfelder guter Praxis.

Eine umfassendere, wenn auch noch nicht vollständige und im Aufbau begriffene, Zusammenstellung von Praxisbeispielen in der Metropole Ruhr entsteht im Internet unter www.bildungsbericht-ruhr.de.

Bei der Zusammenstellung ausgewählter zentraler Ergebnisse können, wie der Titel hervorhebt, nur wenige der umfangreichen Analysen dargestellt werden. Eine Auswahl wurde vornehmlich getroffen, in dem auf für die Metropole Ruhr aussagekräftige Merkmale und Ergebnisse fokussiert wurde. Alle weiteren ebenfalls bedeutsamen Analysen, die in ihrer Gänze ein umfassendes Bild und Verständnis von Bildung in der Metropole Ruhr entstehen lassen, liegen in den einzelnen Modulen des Bildungsberichts Ruhr vor.

Die Zusammenstellung der ausgewählten Ergebnisse folgt der Logik des Bildungsberichts Ruhr, beginnend mit einer Zusammenfassung des Basismoduls werden folgend zentrale Ergebnisse der einzelnen fünf Module resümiert und überblicksartig aufgeführt.

Basismodul

Mit dem Basismodul wird eine knappe Bestandsaufnahme vorgelegt, die die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und somit auch die Besonderheiten der Metropole Ruhr erfasst.

In der Metropole Ruhr leben knapp 5,16 Mio. Einwohnerinnen und Einwohnern (Stand: 30.06.2010). Der demografische Wandel wird in den kommenden Jahren im Ruhrgebiet stark zum Tragen kommen, wobei

- die ländlichen Gebietskörperschaften stärker betroffen sein werden als die kreisfreien Städte;
- eine veränderte Altersstruktur alle Bereiche von Bildung beeinflussen wird – von der schulischen und vorschulischen Bildung über das lebenslange Lernen bis hin zum Arbeitsmarkt.

In der Metropole Ruhr als traditionelle Einwanderungsregion lebt eine Vielzahl von Menschen mit Migrationshintergrund, dabei sind (statistisch) zu unterscheiden knapp 11 Prozent Ausländerinnen und Ausländer (Stand 2009) und rund 25 Prozent Migrantinnen und Migranten (Stand 2009), wobei

- der Anteil, aber vor allem die Verteilung der Menschen mit Migrationshintergrund zwischen den Kommunen und noch stärker innerhalb der Kommunen divergiert;
- der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund bei den unter 18-Jährigen noch erheblich höher ist und somit insbesondere auf die vorschulischen und schulischen Bereiche wirkt.

In der Metropole Ruhr leben – im Verhältnis zum übrigen NRW – überdurchschnittlich viele SGB-II-Empfänger, konkret waren 2010 über 620.000 Personen in der Metropole Ruhr auf staatliche Hilfen angewiesen. Bei den unter 65-Jährigen beziehen 15,3 Prozent SGB-II, in NRW ohne die Metropole Ruhr 10,01 Prozent. Wobei

- darunter eine Vielzahl von Kindern in Familien mit SGB-II-Bezug zu finden sind. Jedes vierte Kind wächst demnach in ärmlichen Verhältnissen auf.

In der Metropole Ruhr bleibt das Bildungsniveau der Bürgerinnen und Bürger hinter dem des übrigen NRW zurück, wobei

- in der jüngeren Bevölkerung weniger starke Differenzen festzustellen sind;
- jedoch im Vergleich der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund beträchtliche Unterschiede zum Nachteil der Menschen mit Migrationshintergrund vorherrschen.

Modul 1: Frühkindliche Bildung

Die große Bedeutsamkeit der Vorschulphase für die Entwicklung und Bildung der Kinder für die gesamte Bildungsbiografie ist inzwischen vielfach belegt. Bildung beginnt mit der Geburt und in der Familie. Gemäß der Konzeption der Bildungsgrundsätze steht im Zentrum die Frage, wie es bereits in den frühen Lebensjahren gelingen kann, Kinder individuell so zu fördern, dass ihnen der Zugang zu Bildung offen steht – unabhängig von der Herkunft und dem Bildungshintergrund der Eltern.

Für die Metropole Ruhr gilt, dass ca. ein Drittel aller Schulneulinge einen besonderen Förderbedarf in der schulrelevanten Entwicklung aufweist:

- Bei den Kindern von Eltern mit hoher Bildung gilt dies nur für jeden fünften Schulneuling, bei geringer Bildung ist fast die Hälfte förderbedürftig.
- Gut 20 Prozent der Schulanfängerinnen und -anfänger zeigen Mängel in der deutschen Sprachkompetenz: Bei Kindern aus formal hoch qualifizierten Elternhäusern betrifft dies nur 8,2 Prozent, von den Kindern aus Familien mit geringeren Bildungsressourcen hingegen 41,9 Prozent.

- Die zuvor benannten schichtspezifisch ungleichen Entwicklungs- und Bildungschancen sind auch räumlich sehr klar abzubilden und offenbaren sich in „Segregationsmustern“.

Für die Metropole Ruhr ist festzustellen, dass ähnlich hohe Versorgungsquoten der Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt wie im übrigen NRW erreicht werden, wobei

- keine innerregionalen Differenzen zu beobachten sind;
- die Versorgungsquoten für die Altersgruppe 3 Jahre bis Schuleintritt im Kita-Jahr 2011/2012 bei nahezu 100 Prozent liegen;
- die Versorgungs- und Inanspruchnahmequoten der unter 3-Jährigen deutlich unter denjenigen der Kinder im Kindergartenalter liegen.

Die Metropole Ruhr weist eine geringere Ganztagsbetreuungsquote als das übrige NRW auf, wobei

- diese bei Kindern im Kindergartenalter bei 30 Prozent liegt, bei den unter 3-jährigen Kindern mit 51 Prozent jedoch deutlich höher ausfällt;
- Unterschiede bei der Betreuungsquote der unter 3-Jährigen zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten mit 56 Prozent und den kreisangehörigen Gemeinden mit 41 Prozent bestehen.

Aus den Analysen ergeben sich für Modul 1 – Frühkindliche Bildung folgende Handlungsempfehlungen:

- Kinder aus benachteiligten Verhältnissen möglichst früh fördern.
- Ausbau der Plätze für unter 3-Jährige intensiv vorantreiben.
- Unterjährigen Beginn des Kindergartenbesuchs ermöglichen – ab 2013 auch ab dem 1. Geburtstag.
- Frühe Hilfen ausbauen und verstetigen.
- Durch ein Monitoring früher Hilfen die Effektivität verbessern.
- Standards für die Umsetzung von Sprachförderung entwickeln, die sich an aus Wirkungsstudien abgeleiteten Qualitätskriterien orientieren.
- Mehr in Maßnahmen zur Professionalisierung der sprachlichen Interaktionen zwischen Erzieherinnen bzw. Erziehern und Kind(ern) und zur Überprüfung der Ergebnisqualität von Sprachfördermaßnahmen investieren.
- Ressourcen effizient einsetzen: Ungleiches gezielt ungleich behandeln.
- Gemeinsam integrierte Handlungsansätze entwickeln.

Modul 2: Allgemein bildende Schulen

Das Modul zu allgemein bildenden Schulen fokussiert – insbesondere vor dem Hintergrund des demografischen Wandels – unter anderem die Schülerzahlenentwicklung, die Passung von Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten oder Maßnahmen zur Steigerung der Schulqualität.

In der Metropole Ruhr wurden in allen Regionen ganztägige Schulangebote intensiv weiterentwickelt und der Ausbau von Ganztagschulen vorangetrieben, wobei

- die Quote der Ganztagschulen in der Primarstufe (Grund- und Förderschulen) im Ruhrgebiet mit 87 Prozent deutlich höher liegt als in NRW ohne Metropole Ruhr (79,7 Prozent);
- in den städtischen Ballungsräumen höhere Anteile von Primarschulen mit Ganztagsbetrieb als in den Kreisen zu beobachten sind;
- zwischen den Regionen im Ruhrgebiet Unterschiede bei den Quoten der Ganztagschulen auf relativ hohem Niveau festzustellen sind – von knapp 70 Prozent bis hin zu nahezu 100 Prozent.

In der Metropole Ruhr wird für das Schuljahr 2010/2011 im allgemein bildenden Schulsystem bei 6,8 Prozent aller Schulpflichtigen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert (NRW 6,5 Prozent), wobei

- zwischen den Kreisen und kreisfreien Städten Spannweiten von 4,3 Prozent bis hin zu 9,3 Prozent offenbar werden;
- Gleiches für die Inklusionsanteile gilt, sie reichen von 3,1 Prozent bis zu 24,9 Prozent;
- die Inklusionsanteile in der Sekundarstufe I deutlich niedriger sind als in der Grundschule.

Bei den Schulabschlüssen gibt es leichte Unterschiede zwischen der Metropole Ruhr und dem übrigen Land, wobei

- die Metropolregion mehr Schülerinnen und Schüler mit fehlenden oder nicht qualifizierenden Schulabschlüssen (ohne Abschluss, mit Abschluss des 9. Hauptschuljahres ohne Qualifikation) vorzuweisen hat als die anderen Verwaltungsbezirke in NRW;
- im Schuljahr 2008/2009 7,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Schulabschluss verließen (übriges NRW 5,7 Prozent);
- 16,4 Prozent den Hauptschulabschluss erreichten (übriges NRW 15,6 Prozent);
- der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Fachoberschulreife mit 20,1 Prozent höher als im übrigen Land (18,6 Prozent) ausfällt, bei der qualifizierten Fachoberschulreife mit 19,4 Prozent deutlich niedriger (übriges NRW 22,5 Prozent);
- mit der Allgemeinen Hochschulreife 30,1 Prozent die Schule verließen (übriges NRW 31,0 Prozent).

Aus den Analysen ergeben sich für Modul 2 – Allgemein bildende Schulen folgende Handlungsempfehlungen:

- Bessere Passung von Angebotsstrukturen und Nutzungsverhalten anstreben.
- Übergreifende Schulentwicklungsplanung und regionale Bildungslandschaft gestalten.
- Den Weg für ein inklusives Schulsystem bereiten.
- Ganztagschulentwicklung gezielt voranbringen.
- Qualitätsentwicklung auf kommunaler Ebene durch die Analyse schulstatistischer Daten unterstützen.
- Kooperationen von Schulen mit und ohne Oberstufe stärken, Oberstufenprofile schärfen.
- Hoch begabte und hoch talentierte Schülerinnen und Schüler gezielter fördern.

Modul 3: Berufliches Bildung und Fort- und Weiterbildung (Erwachsenenbildung)

Schwerpunkt dieses Moduls des Bildungsberichts Ruhr ist die *öffentlich verantwortete* berufliche Bildung, Fort- und Weiterbildung (Erwachsenenbildung): die öffentliche und regional-lokale Bildungsverantwortung und die damit verbundenen Entwicklungs-, Koordinierungs- und Kooperationsmöglichkeiten.

In der Metropole Ruhr können in der beruflichen Bildung verschiedene Entwicklungsstränge identifiziert werden. Das Ausbildungsvolumen in den dualen Fachklassen der Berufskollegs, die Angebote und Nutzung der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) haben sich in den letzten Jahren unterschiedlich entwickelt:

- Im Zeitraum zwischen 1982 und 2001 haben sich die Schülerzahlen in dualen Fachklassen um 20 Prozent auf 111.881 Schülerinnen und Schüler im Jahre 2001 verringert, in NRW hingegen nur um 10,01 Prozent.
- Zwischen 2001 und 2010 verringerte sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler in dualen Fachklassen erneut, und zwar um 13,1 Prozent (NRW 10,3 Prozent).
- Die Absolventenzahl in dualen Fachklassen sank innerhalb dieser Jahre von 111.881 auf 97.232.

- Wobei die Neuzugänge in duale Fachklassen in den Jahren 2008 und 2010 in etwa die Verluste im Jahr 2009 ausgleichen.
- Die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) wird zunehmend stärker beansprucht, in 2010 sind es 10 Prozent (in NRW ohne Metropole Ruhr 6,3 Prozent).

Die Angebote der beruflichen Bildung werden in unterschiedlichem Maße von verschiedenen Bevölkerungsgruppen genutzt:

- In den *dualen Fachklassen* der beruflichen Ausbildung sind 8,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit, in NRW (ohne Metropole Ruhr) 6,9 Prozent.
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit im Übergangssystem liegt in der Metropole Ruhr bei 21,7 Prozent, im übrigen NRW bei 16,2 Prozent.
- Die Betrachtung der am stärksten frequentierten Ausbildungsberufe macht deutlich, dass das Ausbildungssystem nach männlichen und weiblichen Berufs- und Ausbildungswelten aufgeteilt ist. Zu Medizinischen Fachangestellten werden fast nur Frauen ausgebildet, bei den Kraftfahrzeugmechatikern (vor 2003: Kfz-Mechaniker) ist es umgekehrt.
- Weiterhin findet auch eine Differenzierung nach Schulabschlüssen statt (im Handwerk rekrutieren die Bauberufe noch am ehesten Absolventinnen und Absolventen mit bzw. ohne Hauptschulabschluss, dagegen orientieren die Metall- und Elektroberufe eher an höheren Schulabschlussniveaus).

In der Metropole Ruhr konnten auf Basis der Recherchen und Befragungen für diesen Bildungsbericht Ruhr ca. 900 kommunal zuzuordnende Weiterbildungsanbieter erfasst werden. Mit diesen Daten konnte ein erster (aber noch nicht vollständiger und kontinuierlich zu aktualisierender) Überblick über die Angebotslandschaft erstellt werden:

- Die Angebotsstandorte der Weiterbildungsanbieter sind im Wesentlichen auf die B1-Linie konzentriert.
- Der Umfang der Stunden der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen fällt mit durchschnittlich 464 Stunden deutlich höher als im übrigen NRW (385 Stunden durchschnittlich) aus.
- Der Umfang der Weiterbildung zwischen den einzelnen Gebietskörperschaften der Metropole Ruhr variiert deutlich von 109 bis 1.119 Stunden jährlich.
- Bürgerinnen und Bürger mit deutscher Staatsangehörigkeit nehmen häufiger an (v.a. beruflicher) Weiterbildungen teil: 11,6 Prozent der Deutschen, 9,0 Prozent derjenigen, die neben der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen, 6,3 Prozent der Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit; bei anderer Migrationsdefinition: 9,5 Prozent der EU-Ausländerinnen und -Ausländer und 5,2 Prozent der Ausländerinnen und Ausländer aus Nicht-EU-Staaten.
- Die Teilnahme an Weiterbildung ist umso höher, je höher das Haushaltsnettoeinkommen ist (32 Prozent aus Haushalten mit mehr als 4.000 Euro Haushaltseinkommen, 7,8 Prozent mit weniger als 1.100 Euro Haushaltseinkommen).

Aus den Analysen ergeben sich für Modul 3 – Berufliche Bildung und Fort- und Weiterbildung (Erwachsenenbildung) folgende Handlungsempfehlungen:

- Strategien der Zentralisierung und Filialisierung von Standorten und Funktionen mit Schwerpunktsetzung duale Ausbildung, schulberufliche Ausbildung und hochschulbezogene berufliche Bildung.
- Gezielte Berufsorientierung unterstützen.
- Profilbezogene Steuerung und Schulentwicklungsplanung der Berufskollegs wie auch des teilregionalen Übergangssystems selbst.
- Monitoring ausgerichtet auf Berufseinmündung sowie auf Ausbildungs- und Bildungserfolg.

- Heterogene kommunale Bildungslandschaft eingebettet in gemeinsame und verlässliche Entwicklungsstrukturen (Kommune – Metropole Ruhr – Land NRW).

Modul 4: Hochschulbildung

Die Metropole Ruhr verfügt über eine der jüngsten Hochschullandschaften Europas. Zu ihr gehören fünf Universitäten, eine Universität der Künste (seit April 2010) sowie 14 weitere Hochschulen.

An den Hochschulen im Ruhrgebiet sind 197.255 Studierende eingeschrieben (Stand Wintersemester 2010/2011). Es lehren und forschen 2.131 Professorinnen und Professoren (Berichtsjahr 2009). Die Zahl der Studierenden an Hochschulen in der Metropole Ruhr ist vom WS 2009/2010 zum WS 2010/2011 um 10,3 Prozent und somit deutlich stärker angestiegen als im übrigen NRW (2,2 Prozent) und in Deutschland insgesamt (4,7 Prozent). Rechnet man die Fernuniversität Hagen heraus, so ergibt sich eine Steigerung für die übrigen Hochschulen des Ruhrgebietes um 5,1 Prozent.

- An den Hochschulen der Metropole Ruhr nahmen im Studienjahr 2009 insgesamt 22.020 Hochschulzugangsberechtigte ein Erststudium auf (Bildungsinländerinnen und -inländer, d.h. NRW). Dazu kamen 2.199 Bildungsausländerinnen und -ausländer (aus anderen Bundesländern).
- Von den Studienanfängerinnen und Studienanfänger aus NRW kamen wiederum 59 Prozent aus dem Ruhrgebiet und 41 Prozent aus anderen Regionen.

In der Metropole Ruhr sind die Hochschulen demografisch ungünstiger aufgestellt als im übrigen NRW sowie in Deutschland insgesamt:

- Die Altersgruppe der 17- bis 21-jährigen wird im Jahr 2025 um 28 Prozent kleiner sein als im Jahr 2010 (übriges NRW -23 Prozent und Deutschland insgesamt -25 Prozent).
- Darüber hinaus stellt sich die Entwicklung der Hochschulzugangsberechtigten innerhalb des Ruhrgebietes regional sehr unterschiedlich dar: Während in einigen Kreisen die Zahlen bis zum Jahr 2020 nicht wieder unter das derzeit hohe Niveau des Jahres 2010 fallen (Dortmund, Hamm), liegt in Oberhausen die prognostizierte Zahl der Hochschulzugangsberechtigten bereits im Jahr 2015 unter dem Niveau des Jahres 2010.

Die Hochschulen der Metropole Ruhr unterscheiden sich hinsichtlich ihrer fachlichen Schwerpunktsetzung in der Lehre deutlich von den Hochschulen des übrigen NRW sowie von der Fächerstruktur in Deutschland insgesamt:

- Der Schwerpunkt liegt im Ruhrgebiet mit 39 Prozent der Studierenden bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die im Verhältnis zum übrigen NRW (29 Prozent) und Deutschland (32 Prozent) überproportional vertreten sind.
- Die Sprach- und Kulturwissenschaften sind mit ca. 22 Prozent nur etwas stärker repräsentiert als im übrigen NRW (20 Prozent) und Deutschland insgesamt (gut 19 Prozent).
- Die Ingenieurwissenschaften fallen mit lediglich 15 Prozent gegenüber dem übrigen NRW (19 Prozent) und Deutschland (18 Prozent) ab.

Im Zeitraum von 2003 bis 2008 stieg die Zahl der bestandenen Prüfungen an Hochschulen im Ruhrgebiet von 12.626 auf 19.688. Dies entspricht einer Steigerung um 56 Prozent. Auch im übrigen NRW ist eine deutliche Steigerung der bestandenen Prüfungen zu beobachten, mit ca. 42 Prozent ist der Anstieg jedoch geringer als im Ruhrgebiet.

Bei der Untersuchung der Akademikerinnen und Akademiker mit Migrationshintergrund ergeben sich folgende Befunde:

- Bei den 25- bis unter 35-Jährigen mit Migrationshintergrund erreichen aus der Metropole Ruhr 11,5 Prozent einen Hochschulabschluss, in NRW ohne die Metropole Ruhr hingegen 13,5 Prozent.
- Es gibt aber einen deutlich stärkeren Trend zur Akademisierung der Personen mit Migrationshintergrund im Zeitablauf im Ruhrgebiet (+54 Prozent) im Verhältnis zum übrigen NRW (+20 Prozent).

Aus den Analysen ergeben sich für Modul 4 – Hochschulbildung folgende Handlungsempfehlungen:

- Diversität zum Leitmerkmal nehmen: Die Entwicklung der Wissenschaftslandschaft sollte die spezifischen Bedingungen der kulturellen Vielfalt in der Region aufgreifen und den erfolgreichen Umgang mit Diversität als Leitmerkmal aufbauen.
- Arbeitsteilig vorgehen: Für die zukünftige Profilierung der Hochschulen ebenso wie für die Förderung der Vernetzung sind Schwerpunktsetzungen und eine Arbeitsteilung zwischen den Hochschulen sinnvoll.
- Angebote auch auf Bedarfe ausrichten: Im landesweiten wie bundesweiten Vergleich ebenso wie nach der aktuellen Nachfrage der Studierenden sind die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer im Ruhrgebiet – insbesondere die Ingenieurwissenschaften im Fachhochschulbereich – unterrepräsentiert. Dies gilt es behutsam nachzusteuern.
- Mehr Hochschulzugangsberechtigte zum Studium führen: Die Hochschulzugangsberechtigtenquote, die im Ruhrgebiet höher ist als in Deutschland insgesamt, wird noch nicht in eine hinreichende Studierendenquote überführt. Schulen und Hochschulen sind aufgefordert, mehr Hochschulzugangsberechtigte in ein Studium zu bringen.
- Marketingmaßnahmen auf den aktuellen Markt sowie potenzielle neue Märkte ausrichten: Um den langfristig sinkenden Zahlen in der für ein Studium relevanten Altersgruppe entgegen zu wirken, müssen Markterweiterung und Marktausschöpfung mittelfristig forciert werden.
- Studienprozesse analysieren: Die Informationen über den Studienverlauf in den einzelnen Studiengängen sollten systematisch aufgebaut werden, um sie dann auf Hochschulebene und ruhrgebietsweit zu verdichten.
- Kontinuierlich den Absolventenverbleib analysieren: Studien, die den Verbleib der Absolventinnen und Absolventen, einschließlich ihres persönlichen wie beruflichen Erfolgs, vergleichbar für alle Hochschulen des Ruhrgebiets abbilden, gibt es noch nicht. Sie sind aufzubauen.

Modul 5: Bildungspotenziale jenseits formaler Bildung

In Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik lässt sich ein zunehmendes Interesse an außerschulischen, häufig als „informell“ oder „nonformal“ bezeichneten Bildungsprozessen, -möglichkeiten und -orten beobachten, deren Potenziale als bedeutende gesellschaftliche Ressource erkannt werden. Daher werden in diesem Bildungsbericht die Bildungspotenziale jenseits formaler Bildung als ein wichtiger Baustein von Bildung in einem eigenen Modul aufgeführt.

Dabei ergibt sich allerdings das Problem, dass diese Seite von Bildung bislang nur in geringem Maß durch konkrete Zahlen dargestellt werden kann. Deshalb kann dieses Modul die bisherigen Entwicklungen auch nur an einigen wenigen Punkten zahlengestützt analysieren. Die Beobachtungskategorien einer Bildungsberichterstattung zu Bildungspotenzialen außerhalb des formalen Bildungssystems befinden sich in einer Entwicklungsphase, die hier mit ihren Zwischenergebnissen aufgezeigt wird. Der Schwerpunkt dieses Moduls liegt in der Herleitung einer tragfähigen *Definition*, der Beschreibung von *Indikatoren* sowie der Darstellung einiger ausgewählter *Ergebnisse* zu den Bereichen Jugendarbeit, Sport und Kultur.

Ausgewählte Ergebnisse zu den verschiedenen Bereichen sind:

Offene Jugendarbeit: Für die Offene Jugendarbeit liegen einige empirische Befunde für den Bereich der Metropole Ruhr vor: In NRW existieren insgesamt 1.850 Einrichtungen, in der Metropole Ruhr sind 533 von den Einrichtungen zu finden und die Angebotsdichte in der Metropole Ruhr ist genauso hoch wie in NRW.

In der Metropole Ruhr stellt sich wie anderswo auch die zentrale Frage, wie viele junge Menschen durch die Angebote der Offenen Kinder- und Jugendarbeit erreicht werden. Mit einer Befragung der Stammesbesucherinnen und -besucher wurde versucht, dies zu beantworten:

- Bei der gesamten Zielgruppe der 6- bis unter 27-Jährigen ergibt sich, dass 6,1 Prozent in der Metropole Ruhr regelmäßig Angebote der OKJA in Anspruch nehmen (NRW ohne Metropole Ruhr 4,5 Prozent).
- Der Anteil der jungen Menschen mit Zuwanderungshintergrund an den Stammesbesucherinnen und -besuchern in den Einrichtungen der OKJA liegt in der Metropole Ruhr mit 39 Prozent unterhalb des Anteils, der in NRW ohne die Metropole Ruhr erreicht wird (44 Prozent).

Aktuell können vermehrt Kooperationen zwischen Ganztagschulen und Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit beobachtet werden. Damit reagiert die OKJA darauf, dass Kinder und Jugendliche im Nachmittagsbereich stärker in die Schulen eingebunden sind.

Verbandliche Jugendarbeit: Für die verbandliche Kinder- und Jugendarbeit liegen kaum empirisch belastbare Befunde für das Ruhrgebiet vor. Im Unterschied zur Offenen Jugendarbeit nehmen an der Jugendverbandsarbeit überwiegend Kinder und Jugendliche von Gymnasien und Realschulen teil, während junge Menschen mit Migrationshintergrund sowie Hauptschülerinnen und Hauptschüler hier deutlich unterrepräsentiert sind. Diese Ergebnisse können noch nicht auf das Ruhrgebiet heruntergebrochen werden.

Sport: Dem Sport wird von der Wissenschaft eine maßgebliche Bildungswirksamkeit für die körperliche und psychosoziale Entwicklung sowie eine hohe gesellschaftliche Integrationskraft zugeschrieben. Für die Menschen der Metropole Ruhr hat der Vereinssport – allein schon zahlenmäßig – eine große Bedeutung. Nach wie vor ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im organisierten Sport höher als in allen anderen Jugendorganisationen. Wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund in Vereinen aktiv sind, dann am häufigsten im Bereich Sport; dennoch besteht eine soziale Selektivität der Teilnahme: Personen mit Migrationshintergrund sowie mit niedrigem Sozialprestige und geringem Bildungsniveau sind unter den Teilnehmenden sowie vor allem auch unter den freiwillig Engagierten in den Sportvereinen unterrepräsentiert.

Kultur: Das Ruhrgebiet zeichnet sich durch umfangreiche Angebote der kulturellen Bildung aus. Allerdings liegt eine Vermessung der Kulturlandschaft des Ruhrgebietes mit seinen Bildungspotenzialen für alle Altersgruppen bisher nicht vor. Für zukünftige Berichte werden momentan wichtige Vorarbeiten durch unterschiedliche Projekte geleistet.

Aus den Analysen ergeben sich für Modul 5 – Bildungspotenziale jenseits formaler Bildung folgende *Handlungsempfehlungen*:

- Grundsätzlich: Die nonformale und informelle Bildung sollte in zukünftigen Bildungsberichten fester Bestandteil sein. Allerdings sollten die Indikatoren zukünftig den Modulen zugeordnet werden.
- Kinder- und Jugendarbeit: Die Kooperation mit der Schule sollte weiter intensiviert werden.
- Kinder- und Jugendarbeit: Die Angebote für junge Menschen mit Migrationshintergrund sollten weiterhin ein Schwerpunkt sein.
- Sport: Die Bildungspotenziale des Sports sollten zukünftig stärker betont werden.
- Sport: Die Sportvereine sollten die Kooperation mit der Schule noch weiter verstärken.
- Kultur: Für eine aussagekräftige Berichterstattung zu den Bildungspotenzialen kultureller Aktivitäten muss erst eine systematische Kulturberichterstattung entwickelt werden.

Übergreifende Handlungsempfehlungen

Das Kapitel „Übergreifende Handlungsempfehlungen“ beschließt den Bildungsbericht Ruhr und versucht als Rahmung den Gesamtprozess der Erarbeitung des Bildungsberichts Ruhr zu erfassen. Für die Einbettung der Handlungsempfehlungen in den Gesamtkontext ist die Lektüre der vollständigen Handlungsempfehlungen sowie der Einleitung empfehlenswert.

Als Resultat aller wissenschaftlichen aber vor allem auch kommunikativer und kooperativer Arbeiten am Bildungsbericht Ruhr mit zahlreichen Partnern und Akteuren der Metropole Ruhr können folgende übergreifenden Handlungsempfehlungen als Anregung für die Entwicklung einer Bildungsregion Ruhr formuliert werden:

- Datenbasiert Handeln – Aufbau und Weiterentwicklung eines regionalen Bildungsmonitorings.
- Aufbau einer regionalen Koordinationsstruktur.
- Bildungsregion Metropole Ruhr 2018 – neue Wege wagen: über fundamentale Strukturfragen nachdenken.

Literatur

- Amonn, J., Vural, Ö. & Kersting, V. (2011a). *KOMM-IN NRW: Praktische Handreichung für Schritte zur Verbesserung der Gesundheit und Entwicklung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte*. Stadt Mülheim an der Ruhr: Dezernat für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Sport. Verfügbar unter: edoc.difu.de/edoc.php?id=VYUIXA3W [21.10.2011].
- Amonn, J., Vural, Ö. & Kersting, V. (2011b). *Schritte zur Verbesserung der Gesundheit und Entwicklung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte*. Projektbericht. Stadt Mülheim an der Ruhr: Dezernat für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Sport.
- Arbeitsforum Sprache (2010). *Maßnahmen zur sprachlichen Bildung in Duisburg. Eine Übersicht des Arbeitsforums Sprache*. Verfügbar unter: http://www.duisburg.de/micro/raa/medien-38/Arbeitsforum_Sprachen_Endversion-1.pdf [08.08.2011].
- Arbeitskreis G 5 (2009). *Das Wissen zur Kinder- und Jugendarbeit. Die empirische Forschung 1998–2008. Ein kommentierter Überblick für die Praxis*. Neuss.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barnett, W.S. (2001). Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. In S.B. Neumann & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 421–443). New York: Guilford.
- Batten, D.F. (1995). Network cities: Creative urban agglomerations for the 21st century. *Urban Studies*, 32 (2), 313–327.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entwicklung differenzieller Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium 2000 (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261–331). Opladen: Leske + Budrich.
- Bellenberg, G. (1999). *Individuelle Schullaufbahnen: Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluß*. Weinheim und München: Juventa.
- Bellenberg, G. & Brahm, G. (in Vorbereitung). *Abitur über den Seiteneinstieg: Zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen in der gymnasialen Oberstufe von Gesamtschulen und Gymnasien*.
- Benholtz, C., Moraitis, A., Gürsoy, E., Galanopoulou, G. & Arora, S. (2010). Jahresbericht 2009/10. Verfügbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/foerderunterricht/fo-bericht_2010.pdf [08.08.2011].
- Benz, A. (1998). Regionalisierung als Gemeinschaftsaufgabe von Staat und Kommune. In A. Benz & E. Holtmann (Hrsg.), *Gestaltung regionaler Politik. Empirische Befunde, Erklärungsansätze und Praxistransfer* (S. 101–126). Opladen: Leske + Budrich.
- Benz, A., Crow, K. & Holtmann, E. (1998). Regionen und regionale Politik - eine Einführung. In A. Benz & E. Holtmann (Hrsg.), *Gestaltung regionaler Politik. Empirische Befunde, Erklärungsansätze und Praxistransfer* (S. 15–29). Opladen: Leske+Budrich.
- Benz, A. & Holtmann, E. (1998). *Gestaltung regionaler Politik. Empirische Befunde, Erklärungsansätze und Praxistransfer*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N. (2010): *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und empirische Explorationen*. Wiesbaden: VS.

- Berkemeyer, N. (2011). Unterstützungssysteme der Schulentwicklung – zwischen Konkurrenz, Kooperation und Kontrolle. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 115–131). Zürich: Pestalozzianum.
- Berkemeyer, N., Kuper, H., Manitus, V. & Mützing, K. (Hrsg.). (2009). *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N. & Pfeiffer, H. (2006). Regionalisierung – Neue Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für die Schulentwicklung. In W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14* (S. 161–194). Weinheim/München: Juventa.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008). *Kommunale Netzwerke für Kinder. Ein Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (2011a). *Wegweiser Kommune. Indikatoren-Erläuterung*. Verfügbar unter: www.wegweiser-kommune.de [19.07.2011].
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2011b). *Jugend in der Zivilgesellschaft. Freiwilliges Engagement Jugendlicher von 1999 bis 2009. Kurzbericht: April 2011*. Verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33702_33705_2.pdf [14.09.2011].
- Bertelsmann Stiftung & Bundespräsidialamt (Hrsg.). (2009). *Familie. Bildung. Vielfalt. Den demographischen Wandel gestalten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T. (2009). Kindheitsmuster und Milieus. *Politik und Zeitgeschichte*, 17, 14–20.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. *Ausbildung Plus* Datenbank. Verfügbar unter: <http://www.ausbildungplus.de/html/30.php> [07.06.2011].
- Biedinger, N. & Becker, B. (2010). Frühe ethnische Bildungsungleichheit. Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 49–79). Wiesbaden: VS.
- BJK – Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002). *Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Bonn u.a.: Leske + Budrich.
- Blatter, J. & van der Heiden, N. (2010). Governance Muster in deutschen Metropolregionen. In J. Bogumil & S. Kuhlmann (Hrsg.), *Kommunale Aufgabenwahrnehmung im Wandel: Kommunalisierung, Regionalisierung und Territorialreform in Deutschland und Europa* (S. 175–203). Wiesbaden: VS.
- Bleckmann, P. & Durdel, A. (Hrsg.). (2009). *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS.
- Blossfeld, H.P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M. & Wößmann, L. (2011). *Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020. Jahresgutachten 2011*. Aktionsrat Bildung. Wiesbaden: VS.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2008). *Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf [01.10.2011].
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2003). *Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02*. Verfügbar unter: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/frueher/wobleibtctiezeit,property=file.pdf> [14.09.2011].
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2005). *Potenziale erschließen – Familienatlas 2005*. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=23758.html> [01.10.2011].
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2006). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. Verfügbar unter: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf [13.09.2011].
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2009). *Familienreport 2009. Leistungen, Wirkungen, Trends*. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=120244.html> [13.09.2011].

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2010). *Hauptbericht des Freiwilligen surveys 2009. Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftlichem Engagement*. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/3.Freiwilligen survey-Zusammenfassung.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [13.09.2011].
- Bock-Famulla, K. (2008). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Börner, N., Eberitzsch, St., Grothues, R., & Wilk, A. (2011). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011*. Münster: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Bös, K. (2003). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 85–108). Schorndorf: Hofmann.
- Bollweg, P. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2011). *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion*. Wiesbaden: VS.
- Bos, W. & Berkemeyer, N. (2009). Bildungslandschaften – Mehr als nur Reformrhetorik? *Der Städtetag*, 61(4), 27–29.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T.C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225–247). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Stubbe, T.C. & Buddeberg, M. (2010). Einkommensarbeit und schulische Kompetenzen. In J. Fischer & R. Merten (Hrsg.), *Armut und soziale Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen. Problembestimmungen und Interventionsansätze* (S. 58–72). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bosch, G. (2006). *Struktur- und Beschäftigungspolitik für das Ruhrgebiet*. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Quo Vadis, Arbeitsmarkt im Ruhrgebiet?“ der Reihe Wissenschaft im Fokus am 23.02.2006 in Bochum. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftsforum-ruhr.de/cms/files/File/Vortrag_Prof.Bosch.pdf [13.05.11].
- Bosch, G. (2010). Haben wir eine echte oder eine „gefühlte“ Akademikerlücke? Anmerkungen zur Entwicklung der Berufs- und der Hochschulausbildung in Deutschland. In: K. Birkelbach & A. Bolder & K. Düsseldorf (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat* (S. 182–198). Hohengehren: Schneider.
- Bradley, R.H. & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Brahm, G. (2011). Mit mehr Flexibilität gegen Klassenwiederholung! Förderung statt Abstufung. In G. Bellenberg, K. Höhmann & E. Röbe (Hrsg.), *Friedrich Jahresheft XXIX. Themenheft Übergänge* (S. 67–69). Seelze: Friedrich Verlag.
- Brandl-Bredenbeck, H.-P. (2010). Bewegung, Bildung und Identitätsentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 117–132). Wiesbaden: Springer.
- Braun, S. (2010). Bildung, Zivilgesellschaft und organisierter Sport – Engagementpolitische Reflexionen zu einem bildungspluralistischen Arrangement. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 133–154). Wiesbaden: Springer.
- Breithecker, D. (2010). Kinder brauchen Bewegung zur gesunden und selbstbewussten Entwicklung. In *Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)*. Verfügbar unter: <https://www.familienhandbuch.de/kindliche-entwicklung/entwicklung-einzelner-faehigkeiten/kinder-brauchen-bewegung> [11.10.2011].

- Breuer, C. (Hrsg.). (2009). *Sportentwicklungsbericht 2007/2008. Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland*. Köln: Strauß.
- Breuer, C. & Wicker, P. (2010). *Sportvereine in Deutschland. Sportentwicklungsbericht 2009/2010 – Analyse zur Situation der Sportvereine in Deutschland*. Köln: Strauß.
- Büchner, P. & Krahl, K. (2006). Der Lernort Familie und die Bildungsbedeutsamkeit der Familie im Kindes- und Jugendalter. Zum bildungsbiographischen Stellenwert der Herkunftsfamilie in familialen Mehrgenerationenzusammenhängen. In T. Rauschenbach, W. Düx & E. Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 124–153). Weinheim: Juventa.
- Buhl, M. & Kuhn, H.-P. (2005). Erweiterte Handlungsräume im Jugendalter: Identitätsentwicklung im Bereich gesellschaftlichen Engagements. In B. Schuster, H.-P. Kuhn & H. Uhlen-dorf (Hrsg.), *Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft* (S. 217–237). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen & Regionales Einkaufszentrum NRW (2010): *Verdingungsunterlagen zur Öffentlichen Ausschreibung der individuellen integrativen Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen NRW – 3. Weg nach § 242 Drittes Buch Sozialgesetzbuch (SGB III) sowie nach § 16 Abs. 1 Zweites Buch Sozialgesetzbuch (SGB II) i. V. m. § 242 SGB III/2010*. Vergabenummer: 301-10-00009. Düsseldorf.
- Buschmann, A., Simon, S., Jooss, B. & Sachse, S. (2010). Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Band 3* (S. 107–133). Freiburg: FEL.
- Capello, R. (2000). The City Network Paradigm: Measuring Urban Network Externalities. *Urban Studies*, 37 (11), 1925–1945.
- Carle, U. & Metzen, H. (2009). *Die Schuleingangsphase lohnt sich! Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens „Begleitete Schuleingangsphase“ in Thüringen. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung nach zweieinhalb Jahren (BeSTe 2005–2008)*. Bremen.
- Cicholas, U. & Ströker, K. (2009). Vorausberechnung der Bevölkerung in den kreisfreien Städten und Kreisen Nordrhein-Westfalens 2008 bis 2030/2050. In Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen* (Bd. 60) (S. 3–30). Düsseldorf: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen.
- Coyne, M. D., Loftus, S., Zipoli Jr. R. & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, 110 (1), 1–18.
- Der Oberbürgermeister (Hrsg.). (2008). *Erster kommunaler Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund. Schulentwicklung in Dortmund*. Münster: Waxmann.
- Deutsche Sportjugend (dsj) im Deutschen Olympischen Sportbund (DOSB) e.V. (Hrsg.). (2009). *Sport bildet: Bildungspotenziale der Kinder- und Jugendarbeit im Sport. Orientierungsrahmen Bildung der Deutschen Sportjugend*. Verfügbar unter: http://www.dsj.de/downloads/Publikationen/2010/dsj_Orientierungsr_Bildung.pdf [13.09.2011].
- Deutscher Bundestag (Hrsg.). (2002). *Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“*. Verfügbar unter: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/14/088/1408800.pdf> [21.10.2011].
- Deutscher Städtetag (2007). Aachener Erklärung anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2011). *Lernende fördern – Strukturen stützen. Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
- Dortmunder Statistik (2011). *Bevölkerung nach Geschlecht in den Statistischen Unterbezirken am 31.12.2010*. Verfügbar unter: http://dev.statistik.dortmund.de/upload/binarydata_do4ud4cms/91/06/21/00/00/00/210691/2011-Internet_4-11.pdf [10.06.2011].
- Düx, W. (1999). *Das Ehrenamt im Jugendverband? Ein Forschungsbericht*. Frankfurt am Main: Deutscher Verein für Öffentliche und Private Vorsorge.

- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C. J. (2008). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement*. Wiesbaden: Springer.
- Ehmke, T. & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309–335). Münster: Waxmann.
- Evans, G. (2009). Creative cities, creative spaces and urban policy. *Urban Studies*, 46 (4&6), 1003–1040.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf> [13.09.2011].
- Fausser, K., Fischer, A. & Münchmeier, R. (2006). *Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Faust, G. (2006). Die neue Schuleingangsstufe und die Einschulung in den Bundesländern – eine aktuelle Bestandsaufnahme. In R. Hinz & B. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken* (S. 173–198). Wiesbaden: VS.
- Fehrlen, B. & Koss, T. (2009). Bildung im Alltag der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Empirische Studien. Tübingen: tb-verlag.
- Feller, G. (2010). „Berufsfachschulen – Brücke oder Krücke?“. In W. Böttcher, J.N. Dicke & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft – Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 137–150). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Frein, T., Möller, G., Petermann, A. & Wilpricht, M. (2006). Die empirische Seite: Bedarfsgerechte Stellenzuweisung: Das neue Instrument Sozialindex. *Schulverwaltung*, 6, 188.
- Fried, L. (2009). Sprache – Sprachförderung – Sprachförderkompetenz. In MGFFI – Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW (Hrsg.), *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten* (S. 35–55). Münster: Waxmann.
- Fried, L. (2010). Sprachliche Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 155–175). Zürich: Rüegger.
- Fried, L., Briedigkeit, E., Isele, P. & Schunder, R. (2009). Delfin 4 – Sprachkompetenzmodell und Messgüte eines Instrumentariums zur Diagnose, Förderung und Elternarbeit in Bezug auf die Sprachkompetenz vierjähriger Kinder. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2 (2), 13–26.
- Fuchs-Rechlin, K. (2010). Erkenntnispotentiale der neuen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Kennziffern für den Personaleinsatz und die migrationsspezifische Bildungsbeteiligung. In Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“*. Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven (S. 55–77). Berlin: BMBF.
- Fürst, D. (2004). Regionale Governance. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (S. 45–64). Wiesbaden: VS.
- G.I.B. (2011). *Umsetzung des Bildungsschecks NRW. Datenreport 01.01.2006 – 30.06.2010*. Verfügbar unter: <http://www.gib.nrw.de/service/downloads/umsetzung-des-bildungsschecks-nordrhein-westfalen-datenreport-01-01-2006-2013-30-06-2010> [01.10.2011].
- Geier, B. & Riedel, B. (2008). Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 11, 11–28.
- Gensicke, T., Picot, S. & Geiss, S. (2006). *Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement*. Wiesbaden: VS.
- Golenia, M. & Neuber, N. (2010). Bildungschancen in der Kinder- und Jugendarbeit – eine Studie zum informellen Lernen im Sportverein. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S.189–210). Wiesbaden: Springer.

- Görlitz, A. & Burth, H.-P. (1998). *Politische Steuerung*. (2. überarb. und erw. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2000). *SETK-2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Halle, T., Calkins, J., Berry, D. & Johnson, R. (2003). Promoting language and literacy in early childhood care and education settings. *Child Care & Early Education Research Connections (CCEERC)*, 9, 2–17.
- Harney, K. & Hartkopf, E. (2005/2006). Die Ausbildungssituation im Vergleich Kreis Recklinghausen/Ruhrgebiet anhand der Schulstatistik. Eine Bestandsaufnahme. In Forschungsinstitut Arbeit-Bildung-Partizipation e.V. (Hrsg.), *Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur* (Bd. 23/24) (S. 69–102). Recklinghausen: Forschungsinstitut Arbeit-Bildung-Partizipation e.V.
- Heim, R. (2010). Bildung im außerschulischen Sport. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 103–116). Wiesbaden: VS.
- Heintel, M. (2005). Stadt- und Regionalentwicklung als Zukunftsaufgabe. In S. Hochstadt (Hrsg.), *Stadtentwicklung mit Stadtmanagement* (S. 123–144). Wiesbaden: VS.
- Holtappels, H.G. (1995). Ganztageserziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur. Modelle und Perspektiven eines zeitgemäßen Schulkonzepts. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztageserziehung in der Schule* (S. 12–48). Opladen: Leske + Budrich.
- Holtappels, H.G., Jarsinski, S. & Rollett, W. (2011). Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen Entwicklung von Schülerteilnahmequoten auf Schulebene. In N. Fischer, H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 97–119). Weinheim/München: Juventa.
- Holtappels, H.G., Klemm, K. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2008). *Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann.
- Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.). (2007). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim/München: Juventa.
- Huntemann, H. & Weiß, C. (2010). *Volkshochschul-Statistik, 48. Folge, Arbeitsjahr 2009*. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf> [01.10.2011].
- Huth, R. & Weishaupt, H. (2009). Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. *Journal for Educational Research Online*, 1, 224–240.
- IT.NRW – Information und Technik NRW (2010). *Ausländische Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen am 31. Dezember 2009*. (Statistische Berichte). Düsseldorf: IT.NRW.
- IT.NRW – Information und Technik NRW (Hrsg.). (2010). Statistische Berichte. Regionalisierte Schülerprognosen in Nordrhein-Westfalen 2010. Schülerbestände 2009–2019, Schulabgänge 2010–2020. Düsseldorf: IT.NRW.
- IT.NRW – Information und Technik NRW (2011). *Armutgefährdungsquoten in Nordrhein-Westfalen 2010*. Verfügbar unter: http://www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2011/pdf/190_11.pdf [10.10.2011].
- IT.NRW – Information und Technik NRW (Hrsg.). (2011). *Kommunales Bildungsmonitoring – Schulen und Schülerinnen und Schüler mit Ganztagsunterricht und in offenen Ganztagschulen 2005 bis 2010*. Düsseldorf: IT.NRW.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002). *Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)* (2. überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Jugendfeuerwehr Hamburg (Hrsg.). (2006). *Jugendverbandsarbeit in der Großstadt. Perspektiven für Mitgliedschaft und Ehrenamt am Beispiel der Jugendfeuerwehr Hamburg. Abschlussbericht*. Verfügbar unter: http://www.ljr-hh.de/uploads/tx_ljrpunktum/punktum_2_06.pdf [14.09.2011].
- Kersting, V., Meyer, C., Strohmeier, P. & Terpoorten, T. (2009). Die A 40 – der Sozialäquator des Ruhrgebiets. In A. Proseck, H. Schneider, B. Wetterau, H. A. Wessel & D. Wiktorin (Hrsg.), *Atlas der Metropole Ruhr – Vielfalt und Wandel des Ruhrgebiets im Kartenbild* (S. 142–145). Köln: Emons.

- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Verfügbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/ [12.09.2011]
- Kluge, T. & Schramm, E. (2001). Regionalisierung als Perspektive nachhaltigen Wirtschaftens. Konzeptionelle Betrachtungen. *ISOE Diskussionspapier 19*, Frankfurt am Main: Institut für sozial-ökologische Forschung.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010). *Einstellung von Lehrkräften 2009. Aktualisierter Auszug des Tabellenwerks zur Dokumentation*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/EvL2009_Tabellen.pdf [23.07.2011].
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2011). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2005 bis 2009*. Bonn.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*: Bielefeld: Bertelsmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kröcher, U. (2007). *Die Renaissance des Regionalen. Zur Kritik der Regionalisierungseuphorie in Ökonomie und Gesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Krüger-Charle, M. & Leisering, B. & Rolff, K. (2011). *Vorstudie für eine systematische Aufnahme und Bewertung von Maßnahmen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Abschlußbericht*. Gelsenkirchen: Institut für Arbeit und Technik.
- Kruse, W. & Pelka, B. (2009). HESSENCAMPUS: Kooperation und Vernetzung zur Umsetzung einer Strategie Lebensbegleitenden Lernens. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 38 (2), 22–26.
- Kruse, W., Schröder, A., Kaletka, C. & Pelka, B. (2010). *HESSENCAMPUS 2007–2010. Ein Zwischenbericht aus Perspektive der Wissenschaftlichen Begleitforschung*. Dortmund: sfs.
- Kuhlmann, S. & Bogumil, J. (2010). Kommunalisierung, Regionalisierung, Kooperation – die „neue Welle“ subnationaler Verwaltungsreform. In J. Bogumil & S. Kuhlmann (Hrsg.), *Kommunale und regionale Aufgabenwahrnehmung im Wandel: Kommunalisierung, Regionalisierung und Territorialreform in Deutschland und Europa* (S. 11–21). Wiesbaden: VS.
- Landesjugendring NRW e.V. (Hrsg.). (2010). *Wirksamkeitsdialog Jugendverbandsarbeit – eine Zwischenbilanz*. Verfügbar unter: http://www.ljr-nrw.de/fileadmin/Bilder/Wirksamkeitsdialog/LJR_Wirksamkeitsdialog_Zwischenbilanz_Web.pdf [14.09.2011].
- Landesjugendring NRW e.V. – Projekt Ö (Hrsg.). (2011). *Integration durch Partizipation – Interkulturelle Öffnung von Jugendringen und Jugendverbänden in NRW – Abschlussdokumentation von Projekt Ö*. Verfügbar unter: http://www.ljr-nrw.de/fileadmin/Dokumente/Projekt_OE/Abschlussbericht%20Projekt%20D6.pdf [19.09.2011].
- Landessportbund Nordrhein-Westfalen (2010). *Mitgliederbestandserhebung 2010*. Verfügbar unter: http://www.lsb-nrw.de/fileadmin/daten/lsb/downloads/Ueber_uns/Daten_und_Fakten/DSB_2010_G4c3436c0bdc0a.pdf [5.7.2011].
- Landessportbund Nordrhein-Westfalen (2011). *Daten und Fakten*. Verfügbar unter <http://www.lsb-nrw.de/lsb-nrw/ueber-den-lsb/daten-und-fakten> [5.7.2011].
- Liebig, R. (2004). *Die Offene Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen – Befunde der zweiten Strukturdatenerhebung zum Berichtsjahr 2002*. Verfügbar unter: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Texte_Reinhard/2._NRW-Strukturdaten_erhebung_zur_OKLA__2004_.pdf [14.09.2011].

- LIGA – Landesinstitut für Arbeit und Gesundheit des Landes NRW. *Regionalisierte Gesundheitsberichterstattung*. Verfügbar unter: http://www.liga.nrw.de/themen/gesundheit_berichte_daten/gesundheitsindikatoren/indikatoren_kreise/index.html [15.09.2011].
- LoCasale-Crouch, I., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M. & Bryant, D. (2007). Profiles of observed classroom quality in state funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3–17.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (Hrsg.) (1996). *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LWL – Landschaftsverband Westfalen-Lippe & LVR – Landschaftsverband Rheinland (2009). *Entwicklungslinien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Befunde der 4. Strukturdatenerhebung zum Berichtsjahr 2008 für Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/jugendfrderung/kinderundjugendarbeit/dokumente_70/4teStrukturdatenerhebung.pdf [14.09.2011].
- Maaz, K., Nagy, G., Trautwein, U., Watermann, R. & Köller, O. (2004). Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24, 146–165.
- Mäding, H. (2010). Strategische Regionsbildung – eine neue Form der interkommunalen Zusammenarbeit. In J. Bogumil & S. Kuhlmann (Hrsg.), *Kommunale und regionale Aufgabenwahrnehmung im Wandel: Kommunalisierung, Regionalisierung und Territorialreform in Deutschland und Europa* (S. 205–222). Wiesbaden: VS.
- Malvache, J.-L. (2005/2006). Strukturwandelbedingte Veränderungen von Beschäftigung und Arbeit im Kreis Recklinghausen 1990–2005. In Forschungsinstitut Arbeit-Bildung-Partizipation e.V. (Hrsg.), *Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur* (Bd. 23/24) (S. 41–68). Recklinghausen: Forschungsinstitut Arbeit-Bildung-Partizipation e.V.
- Manitius, V. & Berkemeyer, N. (2011). Regionales Bildungsbüro – ein neuer Akteur der Schulentwicklung. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung - alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 53–64). Münster: Waxmann.
- McGinty, A. S., Breit-Smith, A., Fan, X., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2011). Does intensity matter? Preschooler's print knowledge development within a classroom-based intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 255–267.
- Meijers, E. (2005). Polycentric urban regions and the quest for synergy: Is a network of cities more than the sum of the parts? *Urban Studies*, 42 (4), 765–781.
- Mengering, F. (2005). Bärenstark – Empirische Ergebnisse der Berliner Sprachstandserhebung an Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 241–262.
- MGFFI – Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2006). *Entwicklungslinien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Befunde zur dritten Strukturdatenerhebung zum Berichtsjahr 2004 für Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Texte_Reinhard/3._NRW-Strukturdatenerhebung_zur_OKJA_2006_.pdf [14.09.2011].
- MGFFI – Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen – (2007/2010). *Gütesiegel Familienzentrum NRW*. Düsseldorf. Verfügbar unter: http://www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/documents/pdf/09_Guetesiegel_Einzel.pdf [26.08.2011].
- MSW & MFKJKS – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW & Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW (Hrsg.). (2011). *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/Mehr_Chancen_durch_Bildung.pdf [16.09.2011].
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2010a). *Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik*. Verfügbar unter: http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/e/sozialpaedagogik.pdf [26.08.2011].

- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2010b). *Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg, Stand 01.07.2010*. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/APOBK.pdf> [26.08.2011].
- Müller, B. (2002). *Struktur der Arbeitslosigkeit in Nordrhein-Westfalen zu Beginn des Jahres 2000*. Schriften und Materialien zur Regionalforschung 11. Essen: RWI.
- Müller-Böling, D., Hener, Y., Herdin, G., Grünewald, S. (2011). *Erfolgsfaktoren wissenschaftlicher Metropolregionen. Analysen und Handlungsempfehlungen für das Ruhrgebiet*. Essen.
- Neubäumer, R. & Bellmann, L. (1999). Ausbildungsintensität und Ausbildungsbeteiligung von Betrieben: Theoretische Erklärungen und empirische Ergebnisse auf der Basis des IAB-Betriebspanels 1997. In D. Behr, B. Frick, R. Neubäumer (Hrsg.), *Die wirtschaftlichen Folgen von Aus- und Weiterbildung* (S. 9–42). München/Mehring: Hampp.
- Neuber, N. (Hrsg.). (2010). *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS.
- Neumann, M., Schmidt, J. & Werner, D. (2010). *Die Integration Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung. Probleme, Programme, Reformpotenziale*. Köln: IW Medien.
- Nicholls, W. (2005). Power and Governance: Metropolitan Governance in France. *Urban Studies*, 42 (4), 783–800.
- OECD (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2008). *Education at a glance*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf> [15.06.2009].
- Opper, E., Worth, A., Wagner, A. & Bös, K. (2007). Motorik-Modul (MoMo) im Rahmen des Kinder und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). Motorische Leistungsfähigkeit und körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt*, 5/6, 879–888. Verfügbar unter: http://www.kiggs.de/experten/downloads/Basispublikation/Opper_MoMo.pdf [11.10.2011].
- Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2004). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 339–355.
- Overwien, B. (2010). Zur Bedeutung informellen Lernens. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 35–52). Wiesbaden: VS.
- Pothmann, J. & Sass, E. (2011). *Juleica-Report 2011. Lebenslagen und Engagement von Jugendleiterinnen und Jugendleitern*. Verfügbar unter: <http://www.dbjr.de/publikationen/die-schriftenreihe.html> [14.09.2011].
- Radoslaw, H. & Weishaupt, H. (2009). Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. In *Journal for Educational Research Online*, 1(1), 224–240.
- Rauschenbach, T. (2009a). Informelles Lernen. Möglichkeiten und Grenzen der Indikatorisierung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Steuerung durch Indikatoren!? Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung* (S. 35–53). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Rauschenbach, T. (2009b). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Rauschenbach, T., Borrmann, S., Düx, W., Liebig, R., Pothmann, J. & Züchner, I. (2010). *Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise*. Verfügbar unter: http://www.sozialministerium-bw.de/fm7/1442/Expertise_Jugendarbeit_2010.pdf [14.09.2011].
- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Bildungsreform Band 6. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf [14.09.2011].
- Rehfeld, D. & Weibler, J. (1998). Interkommunale Kooperation in der Region: Auf der Suche nach einem neuen Steuerungsmodell. In D. Budäus, P. Conrad & G. Schreyögg (Hrsg.), *Managementforschung* (Bd. 8) (S. 93–122). Berlin/New York: Walter de Gruyter.

- Rollett, W. & Holtappels, H.G. (2010). Entwicklung von Ganztagsschulen in Deutschland – Analysen zum Ausbaustand der Ganztagsschullandschaft und zu Entwicklungsbedingungen der Schülerteilnahme. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 16) (S. 99–129). Weinheim/München: Juventa.
- Rollett, W., Lossen, K., Lüpschen, N., Jarsinski, S. & Holtappels, H.G. (2011). Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagsschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In N. Fischer, H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim/München: Juventa.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). *EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Abschlussbericht*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Rorrer, A., Skrla, L. & Scheurich, J. (2008). Districts as Institutional Actors in Educational Reform. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 307–358.
- Rösner, E. (2007). *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Münster: Waxmann.
- RVR – Regionalverband Ruhr (2009). Protokollauszug Sitzung der Verbandversammlung am 22.06.2009. Aufstellung eines Masterplans Bildung für die Metropole Ruhr.
- Samuels, J. (Hrsg.) (2005). *Removing unfreedoms. Citizens as agents of change in urban development*. London: ITDG Publishing.
- Scharpf, F. (2000). *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schimank, U. (2006). *Teilsystemische Autonomie und politische Gesellschaftssteuerung. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie 2*. Wiesbaden: VS.
- Schmidt, W. (2008). *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt Kindheit*. Schorndorf: Hofmann.
- Schneider, H. & Hujer, R. (1997). Wirkungen der Unterstützungsleistungen auf die Arbeitslosigkeitdauer in der Bundesrepublik: Eine Analyse der Querschnitts- und Längsschnittsdimension. In R. Hujer, U. Rendtel & G. Wagner (Hrsg.), *Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Panel-Studien. Datenstrukturen und Analyseverfahren* (S. 71–88). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schöler, H. & Schäfer, P. (2004). *HASE. Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung – Itemanalysen und Normen. Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“ (Bd. 17)*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Schrumpf, H., Budde, R & Urfrei, G. (2001). *Gibt es noch ein Ruhrgebiet?* Schriften und Materialien zur Regionalforschung 6. Essen: RWI.
- Schwaiger, M. & Neumann, U. (2010). *Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA*. Verfügbar unter: http://www.uebma-weinheim.de/pdf-dateien/Uebma_Gutachten_Interkulturelle_Elternbeteiligung_Uni_HH_x_web.pdf [08.08.2011].
- Seckinger, M., Pluto, L., Peucker, C. & Gadow, T. (2009). *DJI – Jugendverbandserhebung. Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen*. Deiningen: Steinmeier.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: C.H. Beck.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2010). *16. Shell Jugendstudie 2010. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.
- Sikorski, S. (2007). Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: das Beispiel der Hauptschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 284–297.
- Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V. (2011). Verfügbar unter: <http://www.sportjugend-nrw.de> [05.07.2011].
- Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.). (2005). *Erziehung und Bildung für Kinder und Jugendliche im Sportverein. Eine Konzeption der Sportjugend NRW*. Duisburg.
- Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.). (2009a). *ANPFIFF. Die Sportjugend im Team der Bildungslandschaften in Nordrhein-Westfalen*. Duisburg.

- Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.). (2009b). *Bildungslandschaften. Kinder- und Jugendbildung im gemeinnützigen Sport* (2. Aufl.). Duisburg.
- Sportjugend, Landessportbund Nordrhein-Westfalen (2010): *Sport bewegt NRW. NRW bewegt seine Kinder. – Bewegte Kindheit und Jugend in Nordrhein-Westfalen – Ein Programm von Landessportbund/Sportjugend, Fachverbänden und Bündeln in Nordrhein-Westfalen*. Duisburg.
- Stadt Essen, Der Oberbürgermeister & RAA/Büro für interkulturelle Arbeit (Hrsg.). (2009). „Rucksack in der Grundschule“. *Koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. Abschlussbericht der Evaluationen 2004/05, 2005/06 und 2007/08*. Verfügbar unter: http://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/0513/Rucksack_Grundschule_Evaluation.pdf [08.08.2011].
- Stamm, M. (2009). Hochbegabung und soziale Randgruppen. Oder: Warum Begabtenförderung bildungsgerechter werden müsste. *Schulverwaltung spezial – Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. Sonderheft: Begabtenförderung und Bildungsgerechtigkeit*, 10–12.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.). (2010). *Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2008*. Verfügbar unter: http://www.statistikportal.de/statistik-portal/migration_regional_2008.pdf [21.10.2011].
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2007). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Institutionelle Beratung 2006*. Verfügbar unter: <http://www.bke.de/content/application/explorer/public/newsletter/oktober-2007/inst.-beratung-2006.pdf> [21.10.2011].
- Statistisches Bundesamt, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.). (2011). *Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings*. Verfügbar unter: <http://www.statistik-bw.de/BildungKultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring.pdf> [15.08.2011].
- Stiftung Mercator (2010). Bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Das Projekt „Förderunterricht“ der Stiftung Mercator. In Stiftung Mercator (Hrsg.), *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende* (S. 11–22). Münster: Waxmann.
- Stöbe-Blossey, S., Strotmann, M. & Tietze, W. (2010). *Gütesiegel Familienzentrum Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: MGFFI – Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW.
- Strehmel, P. (2008). Wovon hängt „gute Bildung“ tatsächlich ab? Internationale Studien bestätigen Bekanntes und fordern Neues. *Kindergarten heute*, 1, 8–13.
- Strohmeier, K. P. (2006). *Segregation in den Städten*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Strohmeier, K. P., Zimmer-Hegmann, R., Häußermann, H., Heidbrink, I., Kersting, V., Meyer, C., Stößer, K. & Sucato, E. (2003). *Sozialraumanalyse – Soziale, ethnische und demographische Segregation in den nordrhein-westfälischen Städten. Gutachten für die Enquetekommission „Zukunft der Städte in NRW“ des Landtages Nordrhein-Westfalen*. Dortmund und Bochum.
- Ströker, K. (2009). Modellierung von Szenarien zur zukünftigen Entwicklung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in NRW. In Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen* (Bd. 42) (S. 3–12). Düsseldorf: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW.
- SVR – Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.). (2010). *Einwanderungsgesellschaft. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer*. Verfügbar unter: http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2010/05/einwanderungsgesellschaft_2010.pdf [21.10.2011].
- Sygyusch, R. & Herrmann, C. (2010). Formelle Bildung im Kinders- und Jugendalter. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 245–266). Wiesbaden: Springer.
- Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Final Report*. London.
- Terpoorten, T. (2007). Geografie der Bildungschancen. Geografische Informationssysteme als Planungsinstrument für eine sozialraumorientierte Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 99 (4), 469–481.
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. *Pädagogik*, 58 (3), 44–48.

- Ulrich, J.G. (2008). *Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme*. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf [21.10.2011]
- Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation*. Berlin: GEW.
- Weinert, S., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 32–45.
- Weishaupt, H. (2007). Rezension von: Solzbacher, C. & Minderop, D. (Hrsg.). *Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften, Ziel und Konzepte, Aufgaben und Prozesse*. *Erziehungswissenschaftliche Revue – EWR* 6 (4). Verfügbar unter: <http://www.klinkhardt.de/ewr/47206780.html>. [25.10.2011].
- Weishaupt, H. & Kemper, T. (2009). Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs. In I. Sylvester, I. Sieh, M. Menz, H.-W. Fuchs & J. Behrendt (Hrsg.), *Bildung, Recht, Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung. Festschrift für Lutz R. Reuter* (S. 97–111). Münster u.a.: Waxmann.
- wmr – Wirtschaftsförderung metropol Ruhr GmbH (2008). *Wandel als Chance – Positionspapier der Metropole Ruhr und des Kreises Steinfurt aus Anlass einer Bewertung von Folgen der Kohlebeschlüsse*.
- Züchner, I. (2007). Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In H.G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S.333–353). Weinheim/München: Juventa.

Verzeichnis der Datenquellen

Basismodul

- Bundesagentur für Arbeit (2011). SGB-II-Quote 2007 und 2010.
- Bundesagentur für Arbeit (2011). Beschäftigungsstatistik 1980 bis 2010.
- Bundesagentur für Arbeit (2011). Bestand an Arbeitslosen und Arbeitslosenquote 2000 bis 2010, RVR-Datenbank Statistik.
- Bundesagentur für Arbeit (2011). Bezugsgrößen zur Berechnung der Arbeitslosenquoten 2005 und 2010, RVR-Datenbank Statistik.
- Bundesagentur für Arbeit (2011). Nicht erwerbstätige Hilfebedürftige unter 15 Jahre 2007 und 2010.
- Cicholas, U. & Ströker, K. (2009). Vorausberechnung der Bevölkerung in den kreisfreien Städten und Kreisen Nordrhein-Westfalens 2008 bis 2030/2050. In Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Statistische Analysen und Studien Nordrhein-Westfalen (Bd. 60) (S. 3–30).
- Dortmunder Statistik (2011). Bevölkerung nach Geschlecht in den Statistischen Unterbezirken am 31.12.2010.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2010). Ausländische Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen am 31. Dezember 2009 (Statistische Berichte).
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen, Ausländerzentralregister beim Bundesverwaltungsamt, Köln (2011). Ausländische Bevölkerung 2000 bis 2009, RVR-Datenbank Statistik.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Bevölkerungsstand und -bewegung 1990 bis 2010, RVR-Datenbank Statistik.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Bevölkerungsvorausberechnung 2008 bis 2030, RVR-Datenbank Statistik.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Bevölkerungsstand nach Altersjahren 2001 und 2010, RVR-Datenbank Statistik.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Bevölkerungsvorausberechnung 2008 bis 2030 nach Altersjahren, RVR-Datenbank Statistik.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Bruttoinlandsprodukt 2000 und 2008, RVR-Datenbank Statistik.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Durchschnittsalter der Bevölkerung 2000 und 2010, RVR-Datenbank Statistik.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Lebendgeborene insgesamt 1990 bis 2010, RVR-Datenbank Statistik.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Lebendgeborene nach Nationalität 2010, RVR-Datenbank Statistik.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Jährliche Schulden der Gemeinden 2006 und 2009, RVR-Datenbank Statistik.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Sonderauswertung aus dem Mikrozensus – Bevölkerung nach höchstem allgemeinen Schulabschluss 2005 und 2009, RVR-Datenbank Statistik.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Sonderauswertung aus dem Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationsstatus 2009.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Sonderauswertung aus dem Mikrozensus – Bevölkerung in Familien mit Kindern unter 18 Jahren nach Lebensform und monatlichem Nettoeinkommen 1996 und 2009.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Sonderauswertung aus dem Mikrozensus: Bevölkerung nach Familienstand 1995 und 2009.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Statistischer Bericht A I 2 – hj.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Zu- und Fortgezogene 1990 bis 2010, RVR-Datenbank Statistik.

Modul 1

- Bundesagentur für Arbeit (2009). Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGBII (Sonderauswertung).
- DJI – Deutsches Jugendinstitut (2010). KiTa vor Ort – Betreuungsatlas 2010. Datentabellen. Analyse der Ergebnisse der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik „Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Kindertagespflege“ auf der Ebene der Jugendamtsbezirke in Deutschland.
- KiBiz.Web (2011). Unter 3-jährige in Kitas und Kindertagespflege.
- Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW (2011). Familienbildungsstätten. Verfügbar unter: www.Familienbildung-in-nrw.de/content/e1943/e2129 [08.08.2011].
- LIGA – Landesinstitut für Arbeit und Gesundheit des Landes NRW (2011). Regionalisierte Gesundheitsberichterstattung. Verfügbar unter www.liga.nrw.de/themen/gesundheits_berichte_daten/gesundheitsindikatoren/indikatoren_kreise/ [15.09.2011].
- LIGA – Landesinstitut für Arbeit und Gesundheit des Landes NRW (2002 ff.). Schulärztliche Untersuchungen nach dem Bielefelder Modell (Schuleingangsuntersuchung).
- MFKJKS – Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). Sonderauswertungen der Verwaltungsdaten der Landesförderung im Rahmen des Kinderbildungsgesetzes – KiBiz.Web.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2011). Ergebnisse der Sprachstandsfeststellungsverfahren 2008–2010 (Sonderauswertung).
- Wissenschaftliches Konsortium Bildungsbericht Ruhr (2011). Befragung der Städte und Kreise der Metropole Ruhr im Rahmen der Bildungsberichterstattung Metropole Ruhr 2011.
- Wissenschaftliches Konsortium Bildungsbericht Ruhr (2011). Befragung der KiTas in ausgewählten Städten und Kreisen im Rahmen der Bildungsberichterstattung Metropole Ruhr 2011.
- Stadt Mülheim an der Ruhr, Gesundheitsamt (2011). Mülheimer Kindergartenscreening „Füchse: Früherkennen – Chancen spielerisch erfassen“. Daten der Jahre 2004 bis 2008.

Modul 2

- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2010). Regionalisierte Schülerprognosen in Nordrhein-Westfalen 2010. Schülerbestände 2009 – 2019, Schulabgänge 2010 – 2020. Statistische Berichte.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Kommunales Bildungsmonitoring – Schulen und Schülerinnen und Schüler mit Ganztagsunterricht und in offenen Ganztagschulen 2005 bis 2010.
- IT.NRW – Information und Technik NRW (2011). Bevölkerungsstand und -bewegung (ab 1962) – Gemeinden – Jahr. Verfügbar unter: https://www.landesdatenbank.nrw.de/ldb_nrw/online;jsessionid=D0FA679D66CE41F60A7274F5A375536E?operation=abruftabelleBearbeiten&levelindex=2&levelid=1320225926116&auswahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&selectionname=12491-01ir&auswahltext=&nummer=9&variable=1&name=DLAND&werteabruf=Werteabruf [27.07.2011].
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2011). Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2005 bis 2009.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010). Einstellung von Lehrkräften 2009 (aktualisierter Auszug des Tabellenwerks zur Dokumentation. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/EvL2009_Tabellen.pdf) [23.07.2011].
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2011). Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht 2010/2011. Statistische Übersicht 373 (2. Aufl.).
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2011). Ganztagschulen nach Gemeinden und Schulformen 2005 bis 2010 (gelieferte Sonderauswertung).

Modul 3

- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2010). Volkshochschul-Statistik. 48. Folge, Arbeitsjahr 2009. Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/huntemann1001.pdf> [02.11.2011].
- Eurostat (2011). EU-Arbeitskräfteerhebung, Personen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren, die vier Wochen vor der Erhebung an einer Ausbildung beziehungsweise einem Unterricht teilgenommen haben.
- G.I.B. – Gesellschaft für Innovative Beschäftigungsförderung (2011). Inanspruchnahme von Bildungsschecks: Landesprogramm des Landes NRW mit dem Ziel mehr Beschäftigte besonders aus kleinen und mittleren Unternehmen zu einer verstärkten Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zu animieren (Sonderauswertung).
- HWK – Handwerkskammer Dortmund (2011). Ausbildung 2010. Ausbildungsstatistik.
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Strukturdaten zu Bildungsgängen an Berufskollegs, die zur Profilanalyse des Ausbildungs-/Übergangsystems herangezogen werden (Sonderauswertung).
- Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum (2011). Erhebung zu Weiterbildungsanbietern.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2011). Mikrozensus: amtliche Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt in Deutschland bezogen auf die Metropole Ruhr. Verfügbar unter: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Fachveroeffentlichungen,templateId=renderPrint.psm1__nnn=true [02.11.2011].
- Wissenschaftliches Konsortium Bildungsbericht Ruhr (2011). Befragung der Regionalen Bildungsbüros oder vergleichbarer Einrichtungen im Rahmen der Bildungsberichterstattung Metropole Ruhr 2011.
- Wissenschaftliches Konsortium Bildungsbericht Ruhr (2011). Befragung von Bildungsakteuren im Rahmen der Bildungsberichterstattung Metropole Ruhr 2011.
- Wissenschaftliches Konsortium Bildungsbericht Ruhr (2011). Befragung der Städte und Kreise der Metropole Ruhr im Rahmen der Bildungsberichterstattung Metropole Ruhr 2011. Wissenschaftliches Konsortium Bildungsbericht Ruhr (2011). Befragung der Volkshochschule Castrop-Rauxel im Rahmen der Bildungsberichterstattung Metropole Ruhr 2011.
- Wissenschaftliches Konsortium Bildungsbericht Ruhr (2011). Befragung der privaten und öffentlichen Weiterbildungsträger mit Sitz im Ruhrgebiet im Rahmen der Bildungsberichterstattung Metropole Ruhr 2011.
- IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2011). Betriebspanel.Strukturdaten zur betrieblichen Ausbildung von 2009.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2011). Beschäftigten- und Pendlerstatistik von 2011 (Sonderauswertung).

Modul 4

- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung. Ausbildung Plus Datenbank. Verfügbar unter: www.ausbildungplus.de/html/30.php [07.06.2011].
- CHE – Centrum für Hochschulentwicklung GmbH (2011). Sonderauswertung aus dem CHE Hochschulranking.
- CHE Consult GmbH (2011). Sonderauswertung aus dem CHE Datenatlas.
- Hochschulrektorenkonferenz: Hochschulliste. Verfügbar unter: http://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/download/hs_liste.txt [03.05.2011].
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Personal an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen 2009 (Statistische Berichte).
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Studierende an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen Wintersemester 2009/10 (Statistische Berichte).
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2011). Sonderauswertung aus dem Mikrozensus – Hochschulzugangsberechtigte mit Migrationshintergrund 2005 und 2009.

- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2010). Personal an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen 2009 (Statistische Berichte).
- IT.NRW – Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2010). Regionalisierte Schülerprognosen in Nordrhein-Westfalen (Statistische Berichte).
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2011). Nichtmonetäre Hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2009, Fachserie 11 Reihe 4.3.1.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2010a). Personal an Hochschulen 2009, Fachserie 11 Reihe 4.4.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2010b). Studierende an Hochschulen Wintersemester 2009/10, Fachserie 11 Reihe 4.1.

Modul 5

- Deutscher Bundesjugendring (2010). Datenbank zu den Jugendleiter/-innen mit einer Juleica 2010.
- Landessportbund NRW (2011). Mitgliedsdaten für die Metropole Ruhr aus der Mitgliedsdatenband (gelieferte Sonderauswertung).
- LVR – Landesjugendamt Rheinland & LWL – Landesjugendamt Westfalen (2011). Strukturdatenerhebung der OKJA in NRW 2008 (gelieferte Sonderauswertung der Daten zur Metropole Ruhr).

Anhang – „Erprobungsfelder guter Praxis“

Für die Metropole Ruhr lassen sich zahlreiche Projekte und Kooperationen benennen, die bereits seit vielen Jahren erfolgreich und nachhaltig im Bildungsbereich aktiv sind.

Der Bildungsbericht Ruhr verweist an vielen Stellen auf bereits bestehende Projekte zum Thema Bildung in der praktischen Umsetzung. Diese werden im Rahmen der Bildungserstattung Ruhr als „Erprobungsfelder guter Praxis“ benannt.

Nachfolgend werden in Form eines Registers in alphabetischer Auflistung Beispiele für „Erprobungsfelder guter Praxis“ aufgeführt. Das Register erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, es werden lediglich die der Projektgruppe bis zum Zeitpunkt der Endredaktion bekannten Initiativen benannt.

Im Rahmen der Erstellung des Bildungsberichts Ruhr entstand die Idee, eine Plattform zur Darstellung der bereits vielfältigen innovativen Praxis in der Metropole Ruhr entstehen zu lassen. Auf der Website des Bildungsberichts Ruhr (www.bildungsbericht-ruhr.de) findet sich eine eigens eingerichtete Rubrik „Erprobungsfelder guter Praxis in der Metropole Ruhr“. Diese Rubrik wird ständig ergänzt werden.

Die nachfolgend im Glossar benannten Beispiele entstammen unterschiedlichen Quellen und sind an unterschiedlichen Orten der Bildungserstattung Ruhr zu finden.

1) **Im Bericht genannte Erprobungsfelder guter Praxis.**

Die Beispiele sind zur Illustration des Möglichkeitsspektrums in die Modultexte eingeflossen. Sie sind auf den angegebenen Seiten im Bildungsbericht Ruhr zu finden.

2) **Von den Kommunen nach-/eingereichte „Erprobungsfelder guter Praxis“**

Die Datenanforderung an die Kommunen und Kreise umfasste auch die Auflistung von wichtigen Modellprojekten und guter Praxis. Einige Kreise und Kommunen haben auch die Zeit nach den Befragungen genutzt, z.B. die Gesprächsrunden mit Vertreterinnen und Vertretern des RVR und der wmr, um Beispiele nachzureichen. Verfügbare Projektinformationen in Form von Flyern und/oder Hinweisen auf Projektseiten sind in der eigenen Rubrik zu Erprobungsfeldern guter Praxis in der Metropole Ruhr www.bildungsbericht-ruhr.de zu finden.

3) **Ausgewählte „Erprobungsfelder guter Praxis“**

Das wissenschaftliche Konortium hat im Zuge der Bildungserstattung einige ausgewählte Beispiele „Erprobungsfelder guter Praxis“ ausführlich betrachtet und beschrieben. Diese sind auf der Website des Bildungsberichts Ruhr (www.bildungsbericht-ruhr.de) verfügbar.

Register 1: Im Bericht genannte „Erprobungsfelder guter Praxis“

Im Folgenden findet sich eine Zusammenstellung aller namentlich im Bildungsbericht Ruhr genannten Projekte.

- !SING Chorakademie (RUHR.2010), S. 213
 2. Chance (EU-Ebene), S. 140, 150, 158
 Agentur mark Hagen, S. 158
 Aktionsbündnis „Raus aus den Schulden“,
 S. 45
 ANKOM – Anrechnung beruflicher
 Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge,
 S. 226
 Aus einem Guss, S. 81
 Berufswahlpass, S. 114
 Bildungscooperative Dortmund, S. 145
 Brücken bauen für Migrantenkinder, S. 91
 Das Projekt „Ö“ in Bochum, S. 207
 DECVET – Pilotinitiative des BMBF
 zur Entwicklung eines deutschen
 Leistungspunktesystems für die
 Berufsbildung, S. 226
 Elternschule und „Ein guter Start für Kinder“
 – Hamm, S. 70
 face to face – Gesichter des Ruhrgebiet
 (RUHR.2010), S. 213
 Förderunterricht für Kinder und Jugendliche
 mit Migrationshintergrund in der Region
 Ruhr, S. 92
 FuN – Familie und Nachbarschaft, S. 70
 Gevelsberger Ausbildungspakt, S. 113
 Grenzenlose Musik (RUHR.2010), S. 213
 Griffbereit, S. 71
 HESSENCAMPUS, S. 163
 IDO-Weltmeisterschaften im Streetdance
 (RUHR.2010), S. 213
 Internationale Bauausstellung Emscher Park
 (IBA Emscher Park), S. 11
 Jedem Kind ein Instrument (Metropole
 Ruhr), S. 213
 Lernen vor Ort (Bundesprogramm), S. 13
 Lernende Regionen (Bundesprogramm),
 S. 148
 Maßnahmen der sprachlichen Bildung in
 Duisburg, S. 91
 Münchner Förderformel, S. 83
 NZFH – Nationales Zentrum Frühe Hilfen,
 S. 66
 Opstapje, S. 70
 Orientierungsrahmen zur Berufsorientierung
 an Schulen der Sekundarstufe I in der
 Bildungsregion Dortmund, S. 114
 Pekip – Prager Eltern- und Kind-Programm,
 S. 71
 Pottfiction (RUHR.2010), S. 214
 ProfilPass, S. 226
 Regionales Übergangsmanagement
 (Bundesprogramm), S. 148
 Rucksack, S. 70
 Rucksack in der Grundschule – Essen
 RUHR.2010, S. 92
 Ruhratlas Kulturelle Bildung, S. 211
 Selbstständige Schulen, S. 25
 Sport bewegt NRW. NRW bewegt seine
 Kinder. Bewegte Kindheit und Jugend in
 NRW, S. 218
 Sprachförderkonzeption Rucksack, S. 91
 Starke Eltern – starke Kinder, S. 70
 TEIB – Teilsystem Erwachsenenbildung
 Bochum, S. 145
 UAMR – Universitätsallianz Metropole Ruhr,
 S. 173, 184, 186, 235
 UniAktiv, S. 228
 Volkshochschulverband DOME – Duisburg,
 Oberhausen, Mülheim an der Ruhr,
 Essen, S. 141
 Weinheimer Initiative zur Förderung der
 kommunalen Koordinierung, S. 160
 Zeitgewinn, S. 114

Register 2: Von den Kommunen eingereichte „Erprobungsfelder guter Praxis“

An dieser Stelle folgt eine Auflistung von nachträglich eingereichten Materialien und benannten Beispiele aus der Praxis der Kommunen.

In der eigens eingerichteten Rubrik zu „Erprobungsfeldern guter Praxis auf der Website des Bildungsbericht Ruhr unter www.bildungsbericht-ruhr.de finden sich auch diese Nennungen.

1. Herner Bildungskonferenz	Plan Bildung – Hamm
2. Chance, Return Hamm	Qualitätszirkel in Kindertageseinrichtungen – Hamm
Ausbildungsagentur Hamm	Recklinghäuser Bildungsvereinbarung
Ausbildungsmesse EN – Kreis Ennepe-Ruhr	Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) – Kreis Unna
Beratungsstelle Übergang Schule zu Beruf – Hamm	Regionale Bildungsnetzwerke NRW
Berufseinstiegsbegleitung, InBit gGmbH Region Ostwestfalen – Lippe	Regionales Übergangsmanagement Schule-Beruf – Mülheim an der Ruhr
Berufswahlpass Hamm	SchuB – Schule und Beruf – Hamm
BIWAQ Sozial Stadt – Bildung, Wirtschaft, Arbeit im Quartier – Hamm	Schüler online – Herne
Die Interkulturellen Herner Bildungsbotinnen Elternschulen	Selbständige Schule NRW
Fachstelle Jugendberufshilfe/Übergangsmanagement – Hamm	Sport bewegt NRW. NRW bewegt seine Kinder. Bewegte Kindheit und Jugend in NRW
Familienhebammen	Sprachbildungsprogramme Griffbereit und Rucksack
GELL – Gemeinsam länger lernen – Gelsenkirchen	Sprachbildungsprogramm ELIF – Eltern lernen integratives Fördern – Hamm
Gremien/Arbeitsgruppen Übergang Schule-Beruf – Hamm	Sprachförderung in Gelsenkirchen – INSO
Hammer Hochschultage	Stadtjugendring Herne
Kinder- und Jugenduniversität Kreis Unna	STARK – Hamm
Komm auf Tour	startbahn_zukunft – Hagen
Kompetenzagentur Hamm	Stiftung Weiterbildung – Kreis Unna
Kommunales JobCenter Hamm	Vorlesepaten – Hagen
Kooperation Schule-Wirtschaft in Hamm	Vorlesungsreihe zur Kinderuni – Hamm
Lernen vor Ort – Duisburg	Wege nach der 10 – Herne
LISA/ EÜM- ELS Lokale Initiative zur Integration junger Migranten in Ausbildung und Beruf/ Erfolgreicher Übergang von Migranten – Eltern Lehrer Schüler – Hamm	Wege nach der 4 – Herne
Modell früher Bildung – Mülheim an der Ruhr	Weiter – Hamm
	Zeit, dass sich was dreht – Herne
	Zukunftsfabrik Hamm

Register 3: Ausgewählte „Erprobungsfelder guter Praxis“

Auf der Website des Bildungsbericht Ruhr unter www.bildungsbericht-ruhr.de findet sich die eigens eingerichtete Rubrik „Erprobungsfelder guter Praxis in der Metropole Ruhr“. Dort werden vom wissenschaftlichen Konsortium ausgewählte Beispiele ausführlich beschrieben. Es wurden nach Möglichkeit Beispiele ausgewählt, die evaluiert bzw. wissenschaftlich begleitet wurden oder die aufgrund ihrer jahrelangen Umsetzung mit Veränderungen in der Praxis in Verbindung gebracht werden können.

Nachfolgend finden Sie die Beispiele, die auf der Website detailliert dargestellt werden.

Bildungspakt Sprache	Projekt „Ö“ – Bochum
Bücher werden lebendig (Vorlesepaten)	Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)
Das bilinguale Haus „Bienchen“	Regionale Bildungsnetzwerke
DAZ Box – Deutsch als Zweitsprache	Rucksack in der Grundschule – Essen
Deutsch für den Schulstart (DfDS)	SPF – Sprachförderung für alle!
Diversity Management als Teil der Hochschulentwicklungsstrategie der Universität Duisburg-Essen	Sprachförderkonzept für die Kitas in der Stadt Castrop-Rauxel
Early Excellence – Mülheim an der Ruhr	Sprachförderung in Kleingruppen: Quasselmäuse, Plapperfrösche, Zwergenbande
Ellesesmenne	Griffbereit
Elternschule – Ein guter Start für Kinder – Hamm	Sprachliche Entwicklung fördern von Anfang an
FuN – Familie und Nachbarschaft	Sprachliche Förderung in der Kita – DJI-Konzept
Hören, Lauschen, Lernen	STARK: Familien-Abenteuer-Sprache
Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich	UAMR – Universitätsallianz Metropole Ruhr
Junge Uni Bochum	UniAktiv
Kompetenzzentrum	Wir verstehen uns gut
Kon-Lab – Konztanzer Labor	
Lernen mit Flink	
MarleKin – Marler Kinder Netz	
Orientierungsrahmen zur Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe I in der Bildungsregion Dortmund	