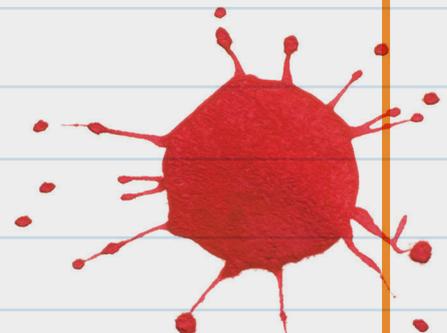


Dieter Dohmen

Konsequenzen aus Corona – Wie können Bildungschancen in Nordrhein-Westfalen verbessert werden?

Eine Studie des Forschungsinstituts für Bildungs-
und Sozialökonomie im Auftrag des Landesbüros NRW
der Friedrich-Ebert-Stiftung



**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

Landesbüro NRW

Die Friedrich-Ebert-Stiftung

Die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) wurde 1925 gegründet und ist die traditionsreichste politische Stiftung Deutschlands. Dem Vermächtnis ihres Namensgebers ist sie bis heute verpflichtet und setzt sich für die Grundwerte der Sozialen Demokratie ein: Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Ideell ist sie der Sozialdemokratie und den freien Gewerkschaften verbunden.

Die FES fördert die Soziale Demokratie vor allem durch:

- politische Bildungsarbeit zur Stärkung der Zivilgesellschaft;
- Politikberatung;
- internationale Zusammenarbeit mit Auslandsbüros in über 100 Ländern;
- Begabtenförderung;
- das kollektive Gedächtnis der Sozialen Demokratie mit u. a. Archiv und Bibliothek.

Über den Autor

Dr. Dieter Dohmen ist Gründer, Inhaber und Direktor des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie in Berlin (FiBS) sowie Gründer und Geschäftsführender Gesellschafter der FiBS Elternhotline gGmbH. Er ist seit über 30 Jahren Unternehmer, Forscher, Berater, Analyst und Visionär.

Für diese Publikation sind in der FES verantwortlich:

Petra Wilke

Leiterin des Landesbüros Nordrhein-Westfalen der Friedrich-Ebert-Stiftung

Damian Jordan

Referent im Landesbüro Nordrhein-Westfalen der Friedrich-Ebert-Stiftung

Inhalt

4	Vorwort	75	6	Vordringliche Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungschancen	
6	Zusammenfassung	76	6.1	Frühkindliche Bildung	
9	1	Einleitung und Hintergrund	76	6.1.1	Bedarfsorientierter Ausbau der Kapazitäten
10	2	Die Pfadabhängigkeit von Bildungs- und Lebenschancen	77	6.1.2	Ausbau der Ausbildungskapazitäten
12	3	Die Ausgangslage in NRW	78	6.1.3	Qualitative Verbesserungen
12	3.1	NRW in Leistungsstudien	79	6.1.4	Zusammenfassung und Ableitungen
14	3.2	Frühkindliche Bildung	80	6.2	Schule
18	3.3	Schulische Bildung	80	6.2.1	Ausbau und Reform der Lehrkräftebildung
18	3.3.1	Primarschulen	82	6.2.2	Digitale Infrastruktur und technische Ausstattung der Schulen
21	3.3.2	Weiterführende Schulen	83	6.2.3	Beschleunigter Ausbau gebundener Ganztagschulen
22	3.3.3	Schulabschlüsse	84	6.2.4	Sanierungsstau an Schulen
25	3.3.4	Lehrkräftemangel	85	6.2.5	Zusammenfassung und Ableitungen
26	3.4	Berufsbildung und der Übergang Schule – Ausbildung	87	6.3	Besserer Übergang von der Schule in Ausbildung
26	3.4.1	Duale Ausbildung	92	6.4	Dritter qualifizierender Weg in der Berufsbildung
28	3.4.2	Schulische Ausbildung	94	7	Berechnung der Kosten und fiskalischen Erträge ausgewählter Verbesserungen im Bildungssystem
30	3.4.3	Übergangschancen in Ausbildung	94	7.1	Besserer Übergang in Ausbildung
36	3.4.4	Einmündung ins Übergangssystem	102	7.2	Reduzierung der Zahl von Jugendlichen ohne Schulabschluss
38	3.4.5	Die Höherqualifizierungsrolle der Berufsbildung	107	7.3	Ausbau der frühkindlichen Bildung
41	3.5	Übergang an die Hochschulen des Landes	109	7.4	Zusammenfassung: Kosten und fiskalische Erträge
43	3.6	Zwischenfazit und Ableitungen zur aktuellen Situation	110	8	Abschließendes Fazit
48	4	Spotlight: Auswirkungen der Coronapandemie	114		Literaturverzeichnis
62	5	Ein Blick in die Zukunft – absehbare Entwicklungen und Planungen	123		Impressum
62	5.1	Frühkindliche Bildung			
64	5.2	Schule			
71	5.3	Berufliche Bildung und Berufsschulen			
73	5.4	Zusammenfassung			

Vorwort

Konsequenzen aus Corona – Wie können Bildungschancen in Nordrhein-Westfalen verbessert werden?

Bildung ist der Schlüssel und das Versprechen auf eine gute Zukunft – für jedes Individuum und für die Gesellschaft.

Bildung ist die Grundlage für eine friedvolle und tolerante Gesellschaft, ein verständnisvolles Miteinander, Voraussetzung für Chancen auf beruflichen Erfolg sowie sozialen Fortschritt. Dementsprechend ist Bildung in der globalisierten Wissensgesellschaft eine wichtige Ressource, die für alle gleich zugänglich gemacht werden muss. Dies geht auf Dauer nur mit einem Bildungssystem, das die unterschiedlichen Startvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt.

Nach knapp zwei Jahren Pandemie ist es kein Geheimnis, dass Schul- und Kitaschließungen Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien besonders hart treffen. Diese Schüler_innen haben tendenziell weniger Unterstützung, schlechtere materielle und häusliche Bedingungen für Homeschooling und digitale Lernangebote. Kinder im Vorschulalter leiden extrem unter Kitaschließungen, und der Zugang zu frühkindlicher Bildung fehlt in hohem Maß. Der Zusammenhang von Bildungserfolg und sozioökonomischem Hintergrund des Elternhauses tritt offen zutage und verstärkt sich.

Klar ist, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien tendenziell schlechtere Lern- und Bildungschancen haben, die sich wiederum auf die Erwerbschancen auswirken. Eine zentrale Rolle spielt vor allem der Übergang von Schule in Ausbildung. Jugendliche, die am Ende der Schulzeit nicht den Weg in eine berufsqualifizierende Ausbildung finden, bleiben mit hoher Wahrscheinlichkeit dauerhaft ohne Ausbildungsabschluss und haben so weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Die Studie „Konsequenzen aus Corona – Wie können Bildungschancen in Nordrhein-Westfalen verbessert werden?“ untersucht die Entwicklungen der vergangenen zehn Jahre in den Bereichen frühkindlicher Bildung, schulischer Bildung und Übergang von der Schule ins Ausbildungs- und Berufsausbildungssystem. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Frage, welche Maßnahmen geeignet sind, den Anteil der Schulabgänger_innen, die keine berufsqualifizierende Ausbildung beginnen, zu reduzieren. Gleichzeitig wird modelliert, welche Investitionen und Unterhaltskosten diese Maßnahmen erfordern und wie sie sich finanziell langfristig auszahlen – etwa durch höhere Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeträge oder geringere Sozialausgaben.

Das Gutachten unterstreicht die Pfadabhängigkeiten von Bildungs-, Lern-, und Lebenschancen und gibt eine detaillierte Übersicht über die strukturellen Herausforderungen des nordrhein-westfälischen Bildungssystems. Der Autor ordnet diese ein und präsentiert konkrete Handlungsempfehlungen sowie die sich daraus ergebenden Investitionen und langfristigen finanziellen Erträge. Unser Dank gilt Dr. Dieter Dohmen vom FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie in Berlin für die gute Zusammenarbeit.

Wir würden uns freuen, wenn die Studie aktuelle bildungspolitische Debatten argumentativ bereichert und Impulse für bessere Bildungs- und Zukunftschancen für Kinder und Jugendliche im Sinne eines vorbeugenden, präventiven Politikansatzes gibt. Wir wünschen allen Leser_innen eine interessante und aufschlussreiche Lektüre.

Petra Wilke

Leiterin des Landesbüros Nordrhein-Westfalen
der Friedrich-Ebert-Stiftung

Damian Jordan

Referent im Landesbüro Nordrhein-Westfalen
der Friedrich-Ebert-Stiftung

Zusammenfassung

NRW ist es einerseits gelungen, die Bildungschancen und -perspektiven vieler Kinder und Jugendlicher zu verbessern:

- Der Kitausbau wurde vorangetrieben, und es gehen mehr unter dreijährige wie auch ältere Kinder in die Kita.
- Der Anteil der Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, wurde etwas verringert.
- Die Schulleistungen der 15-Jährigen sind tendenziell etwas besser als Anfang des Jahrzehnts.
- Ein deutlich größerer Anteil eines Altersjahrgangs schließt die Schule mit einer Studienberechtigung ab, während deutlich weniger „nur“ höchstens einen Hauptschulabschluss haben. Der Anteil an Schulabgänger_innen mit mittlerem (Real-)Schulabschluss hat sich kaum verändert.
- Ein größerer Anteil der größer gewordenen Zahl an Studienberechtigten beginnt eine duale oder schulische Ausbildung; zugleich studiert ein größerer Anteil. Dass die Anteile in beiden Bereichen gleichzeitig wachsen, liegt u. a. an der zunehmenden Bedeutung des dualen Studiums, aber auch an einem Studium im Anschluss an eine Ausbildung – oder umgekehrt, eine Ausbildung wird im Anschluss an ein (ggf. abgebrochenes) Studium begonnen.

Diesen positiven Entwicklungen stehen andererseits einige Schwächen und Schwachpunkte gegenüber:

- Kinder mit Migrationshintergrund sind im Kitasystem deutlich unterrepräsentiert: Bei den unter Dreijährigen betragen die Besuchsquoten 17 Prozent (vs. 37 Prozent bei den Kindern ohne Migrationshintergrund), bei den älteren Kindern sind es 73 Prozent (vs. 100 Prozent).

- Rund ein Fünftel der 15-Jährigen kann nur rudimentär lesen, schreiben und rechnen. Ein beträchtlicher Teil von ihnen bekommt dennoch einen Schulabschluss.
- Die Zahl der Ausbildungsplätze im dualen System hat sich in den vergangenen Jahren – unabhängig von der Coronapandemie – verringert. Unter anderem deshalb haben sich die Ausbildungschancen von Jugendlichen, die höchstens einen mittleren (Real-)Schulabschluss haben, deutlich verschlechtert. Mittlerweile findet weniger als die Hälfte eines Schulabgängerjahrgangs mit dem entsprechenden Schulabschluss einen qualifizierenden Ausbildungsplatz.
- Demgegenüber sind die Einmündungsquoten in das Übergangssystem angestiegen, auch wenn die Zahl der Jugendlichen in diesem Teilbereich der Berufsschulen geringer ist als in früheren Jahren.
- Dementsprechend wird der Übergang von der Schule in qualifizierende Ausbildung trotz diverser Maßnahmen, die das verhindern sollen, immer mehr zu einem Nadelöhr für Jugendliche ohne Abitur.

In der Zuspitzung führt die letztgenannte Beobachtung zu der Feststellung, dass der Übergang von der Schule in Ausbildung, sowohl dual als auch schulisch, sich zunehmend immer weiter verengt und die Zukunftschancen junger Menschen immer stärker einschränkt. Das gilt für NRW noch deutlich stärker als bundesweit! Während politisch behauptet wird, dass es zu viele Abiturient_innen und einen Akademisierungswahn gäbe, wird das Abitur immer mehr zur Eintrittsvoraussetzung in eine duale Ausbildung. Das gilt für NRW noch mehr als für den Bund.

Das Abitur ist der einzige Schulabschluss, der mit Sicherheit eine Zukunftschance eröffnet. Für alle anderen Abschlüsse gilt das nur mit erheblichen Einschränkungen, auch und gerade in NRW.

Für die kommenden Jahre zeichnen sich ohne grundlegende Veränderungen die folgenden Entwicklungen ab:

- Im Kitabereich ist mit einem weiteren langsamen Aufwachsen des Platzangebots zu rechnen, durch das jedoch der Bedarf der Eltern weder im U3-Bereich noch bei den drei- bis fünfjährigen Kindern befriedigt werden kann. Dies wird auf der einen Seite dazu führen, dass Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien (mit und ohne Migrationshintergrund) weiterhin unzureichende Bildungschancen haben, und auf der anderen Seite, dass Eltern, insbesondere Mütter, an einer Aufnahme oder Ausweitung der Erwerbstätigkeit gehindert werden.
- Im Schulbereich ist aus demografischen Gründen wieder mit einem Anwachsen der Schülerzahlen bis in die 2030er Jahre hinein zu rechnen. Über dieses demografische Aufwachsen hinaus erhöht sich der Lehrkräftebedarf auch aufgrund des absehbaren Ausscheidens der Babyboomer-Generation. Der daraus insgesamt resultierende Lehrkräftebedarf kann nach den Berechnungen der vorliegenden Studie jedoch nicht gedeckt werden.
- Am Übergang Schule – Ausbildung ist zu befürchten, dass die ohnehin unzureichenden Übergangschancen junger Menschen noch ungünstiger werden. Während bundesweit (rechnerisch) jeweils rund 90 Prozent des Jahrgangs von Realschul- und Hauptschulabsolvent_innen und knapp die Hälfte derjenigen ohne Schulabschluss in eine qualifizierende Ausbildung einmünden, liegen die Vergleichswerte in NRW bei jeweils 60 Prozent für Real- und Hauptschulabsolvent_innen bzw. einem Drittel für Jugendliche ohne Schulabschluss (für duale und schulische Ausbildung zusammen).

Stattdessen ist die Übergangsquote von Abiturient_innen mit 55 Prozent deutlich überproportional (Bund: 45 Prozent). Umgekehrt münden überproportional hohe Anteile in das überwiegend nichtqualifizierende Übergangssystem ein.

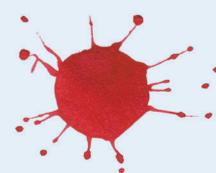
Um die Lern- und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen deutlich zu verbessern, skizziert die vorliegende Studie drei Maßnahmen, die – sofern zeitnah eingeführt – innerhalb von fünf Jahren erste Effekte entfalten, gleichzeitig aber dauerhaft bessere Chancen schaffen und den absehbaren Fachkräftemangel zumindest deutlich reduzieren:

- 1) Verbesserung der Übergangschancen in qualifizierende Ausbildung: im dualen System Etablierung von Ausbildungsplatzkreatoren_innen und/oder Einführung einer Ausbildungsprämie für zusätzliche Ausbildungsplätze sowie Schaffung eines dritten qualifizierenden Ausbildungssegments in Form praxisorientierter, überbetrieblicher Ausbildungszentren.
- 2) Verbesserung des Schulsystems: Ausbau und stärkere Praxisorientierung der Lehrerbildung (u. a. durch eine duale Lehrerausbildung), umfassende Digitalisierung der Schulen, beschleunigter Ausbau gebundener Ganztagschulen und Abbau des Sanierungsstaus.
- 3) Ausbau des Kitaplatzangebots um 25.000 pro Jahr bis 2030, Ausbau der (praxisintegrierten) Ausbildungskapazitäten sowie perspektivisch weitere qualitative Verbesserungen in den Kitas.

Übergreifend sind für diese Maßnahmen Investitionen in Höhe von rund 20 Milliarden Euro und sukzessive von 2,5 auf 5 Milliarden Euro ansteigende laufende Ausgaben erforderlich, die jedoch langfristig zu fiskalischen Erträgen von mindestens 9 Euro je eingesetzten Euro führen werden. Die erstgenannte Maßnahme führt dabei nach knapp fünf Jahren zu ersten Rückflüssen in die öffentlichen Haushalte und hat sich nach zehn Jahren bereits vollständig refinanziert. Zu diesem Zeitpunkt beginnen nach und nach die beiden anderen Maßnahmen zu wirken.

Mit dem Ausbau des Kitabereichs auf 100 Prozent bei den älteren Kindern und 60 bis 65 Prozent bei den unter Dreijährigen verbessern sich nicht nur die Bildungschancen der Kinder, sondern auch die Erwerbschancen der Eltern, insbesondere der Mütter. Durch diese bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf erhöhen sich Steuer- und Sozialversicherungseinnahmen ebenso wie durch die zusätzlich eingestellten Fach- und Lehrkräfte in den Kitas und (Ganztags-)Schulen.

Sofern die Finanzierung der vorgeschlagenen Maßnahmen nicht im Rahmen eines reformierten Bildungsföderalismus durch Bund, Länder und Kommunen gemeinsam getragen wird, kommt alternativ – oder ergänzend – ein Bildungsinvestitionsfonds in Betracht. Dieser Fonds wird aus privaten Quellen vorfinanziert und refinanziert sich durch eine anteilige Beteiligung an den fiskalischen Erträgen der Bildungsinvestitionen.



1_Einleitung und Hintergrund

Zwei Jahre Coronapandemie liegen mittlerweile hinter Schüler_innen, Lehrkräften, Erzieher_innen und Eltern. War das erste Jahr durch wiederholte bzw. andauernde Schulschließungen mit Umstellung auf Distanzunterricht geprägt, so gehen die Schüler_innen seit den Sommerferien 2021 wieder weitgehend kontinuierlich in die Schule. Ob dies so bleiben kann – oder doch wieder Schulschließungen drohen könnten –, ist derzeit, zum Jahresanfang 2022, nicht absehbar.

Ob und inwieweit Schüler_innen unmittelbar und individuell durch die Schulschließungen, die Umstellung auf Distanzunterricht, den fehlenden Kontakt zu Lehrkräften und Mitschüler_innen im Hinblick auf ihre Lernentwicklung, aber auch psychisch und gesundheitlich beeinträchtigt sind, hängt von verschiedenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen ab. In der Tendenz lässt sich jedoch beobachten, dass sich vorher bestehende Ungleichheiten verstärkt haben: Kinder, die bereits vor Beginn der Coronapandemie Schwierigkeiten in der Schule hatten, haben sich weniger positiv bzw. ungünstiger entwickelt als Kinder, die gut und motiviert in der Schule waren und/oder deren Eltern sie beim Lernen unterstützen konnten.

Die Anforderungen an digitale Infrastruktur und Ausstattung zu Hause, aber auch an digitale Kompetenzen haben dies weiter verstärkt: Rund ein Viertel der Kinder, die in armen Familien leben, haben häufig keine entsprechende Ausstattung und oft auch nicht genügend Raum, um sich zum Lernen zu Hause entsprechend einzurichten. Hinzu kommen deutlich stärkere Anteile von Kindern und Jugendlichen, die sich psychisch belastet fühlen (siehe hierzu ausführlicher Kapitel 4 sowie die Beiträge in Dohmen/Hurrelmann 2021).

Diese Gesamtsituation hat Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – wie auch von Erwachsenen –, die im Zusammenhang mit der ohnehin wenig befriedigenden Situation hinsichtlich der Bildungs- und Lebenschancen für alle Kinder und Jugendlichen im deutschen Bildungssystem zu sehen sind.

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie die aktuelle Lage des Bildungssystems in NRW und legt dabei in Kapitel 3 einen Fokus auf die ersten Phasen des lebenslangen Lernens von der Kita über die Schulen bis hin zur Berufsbildung; die Universitäten werden der Vollständigkeit halber ebenfalls gestreift.

Da der Blick auf die sich abzeichnenden Fortschritte eine begrenzte Dynamik nahelegt (Kapitel 5), wird in einem weiteren Kapitel zunächst eine Basis für eine programmatische Weiterentwicklung skizziert (Kapitel 6), die abschließend mit einer Betrachtung der Kosten und fiskalischen Erträge von ausgewählten Kernmaßnahmen verbunden wird (Kapitel 7). Die Basis unserer Analysen stellt die Pfadabhängigkeit von Lern- und Bildungsprozessen dar (siehe hierzu Kapitel 2).

2_ Die Pfadabhängigkeit von Bildungs- und Lebenschancen

Während Bildungspolitik vor allem innerhalb der einzelnen Bildungsbereiche diskutiert und verabredet werden, sind Bildungs-, Lern- und Lebenschancen pfadabhängig. Aktuelle Forschungen auf Basis des Nationalen Bildungspanels NEPS (National Educational Panel Survey) bestätigen, was eigentlich evident ist: Bereits im frühen Kindesalter werden die zentralen Grundlagen für die weitere Entwicklung und damit von Bildungs- und Lebenschancen gelegt (Skopek/Passarelli 2020).

Die Kompetenzen und Fähigkeiten der Eltern determinieren maßgeblich, ob ein Kind schneller oder langsamer lernt. Je mehr die Kinder verbaler und nonverbaler Kommunikation ausgesetzt sind, desto größer ist ihr passiver Wortschatz bereits nach wenigen Lebensmonaten und -jahren. Je mehr motorische Anregungen Kinder erhalten, desto besser entwickelt sich ihre Motorik usw. Dies führt dazu, dass Lernpfade steiler oder – bei unzureichender Förderung – flacher verlaufen.

Abbildung 1 verdeutlicht diese Zusammenhänge grafisch: Neben der Frage, in welchem Umfang die Eltern ihre Kinder beim Lernen in der frühen Kindheit unterstützen können, spielt auch der Beginn und die Dauer frühkindlicher Bildung in einer Kita eine wichtige Rolle. Dies gilt insbesondere mit Blick auf das Erlernen der deutschen Sprache, aber auch anderer Kompetenzen und Fähigkeiten, die ihrerseits eine wichtige Rolle für die Einschulung und den Lernfortschritt in der Grundschule haben. Am Ende der Grundschule steht die Entscheidung zum Übergang in die weiterführenden Schulen und damit über den voraussichtlichen Schulabschluss an, der seinerseits erheblichen Einfluss auf die Chancen hat, einen Ausbildungs- oder Studienplatz zu erhalten. Die folgenden Kapitel werden dies auch für NRW zeigen.

Bereits im frühen Kindesalter werden die zentralen Grundlagen für die weitere Entwicklung und damit von Bildungs- und Lebenschancen gelegt.

Wir legen dieses Modell für die nachfolgenden Betrachtungen zugrunde und beleuchten die aktuelle Situation in NRW sowie die Entwicklungen der vergangenen rund zehn, zum Teil auch 30 Jahre, je nachdem, welche Datenbasis verfügbar ist. Hierbei sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die zentrale Schnittstelle – generell sowie insbesondere auch im Kontext der Coronapandemie – der Übergang von der Schule in Ausbildung ist (Dohmen 2021; Dohmen et al. 2021a). Jugendliche, denen es am Ende der Schulzeit (oder innerhalb eines begrenzten Zeitraums danach) nicht gelingt, in eine qualifizierende Berufsausbildung einzumünden, bleiben mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch dauerhaft ohne Ausbildungsabschluss und werden Teil der großen Gruppe der Un- bzw. Geringqualifizierten mit beträchtlichen Folgen für Erwerbschancen bzw. Arbeitslosigkeit etc. Alternativ muss eine nachträgliche Höherqualifizierung erfolgen, die meist deutlich kostenintensiver ist als der direkte Weg.

Dies ist nicht nur für Politik und Gesellschaft mit großen Herausforderungen verbunden, sondern insbesondere auch für die betroffenen Individuen und deren Familien – und damit nicht zuletzt auch für deren Kinder, die häufig wieder in die gleichen familiären Rahmenbedingungen hineingeboren werden wie ihre Eltern, womit der Kreislauf von vorne beginnt bzw. sich fortsetzt.



Abbildung 1: Schematische Darstellung der Pfadabhängigkeit von Bildungs-, Lern- und Erwerbschancen

3_Die Ausgangslage in NRW

Wir betrachten die aktuelle Situation und Ausgangslage in NRW differenziert nach den verschiedenen Bildungsbereichen. Die Bildungsbereiche sind dabei in frühkindliche Bildung, Schulbildung sowie Berufs- und Hochschulbildung unterteilt, wobei ein Fokus auf dem Übergang zwischen Schul- und Berufsbildung liegt. Begonnen wird mit einem Blick in vorliegende Leistungsstudien.

3.1 NRW in Leistungsstudien

Auch wenn Schulleistungsstudien bisweilen kritisch gesehen werden, so geben sie doch einen guten Überblick über die Leistungsfähigkeit von Bildungs- bzw. Schulsystemen; dies gilt auch vor dem Hintergrund, dass sie methodisch mittlerweile so ausgefeilt sind, dass sie für sehr unterschiedliche Einflussfaktoren „kontrollieren“, das heißt, diese berücksichtigen.

Genauere Zahlen für NRW liefert u. a. der IQB Bildungstrend 2018 (Stanat et al. 2019), der aufzeigt, dass die Zahl der Neuntklässler_innen, die die Regelstandards in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern erreichen, im Jahr 2018 in NRW um rund fünf Prozentpunkte geringer war als im bundesweiten Durchschnitt. Umgekehrt war der Anteil, der die Regelstandards nicht erreicht, entsprechend erhöht.¹ Vergleicht man diese Ausgangslage mit der eingetretenen Veränderung zwischen den Jahren 2012 und 2018, dann zeigt sich eine leichte Verbesserung.

¹ Allerdings entsprechen sich die Werte nicht eins zu eins – der Anteil der Schüler_innen, die die Regelstandards nicht erreichen, ist in Mathe etwas höher, in den anderen Fächern in unterschiedlichem Umfang geringer als der Anteil der Schüler_innen, die die Regelstandards nicht (mehr) erreichen. Dies liegt daran, dass als Basis die Regelstandards für den mittleren Schulabschluss zugrunde liegen, der nicht von allen Schüler_innen auch angestrebt wird.

Das heißt, der Anteil der Schüler_innen, die die Regelstandards erreichen, hat sich etwas verbessert; der Anteil der Schüler_innen, der die Regelstandards nicht erreicht, hat sich etwas verringert. Allerdings ist die Veränderung statistisch nicht signifikant.

Trotz dieser leicht positiven Entwicklung im unteren Leistungsbereich hat NRW im Vergleich zum bundesweiten Durchschnitt weiterhin einen etwas geringeren Anteil an Neuntklässler_innen, die die Regelstandards erreichen, bzw. einen etwas höheren Anteil, der sie nicht erreicht. Der Abstand zum bundesweiten Durchschnitt hat sich dabei in den meisten Bereichen etwas verringert.

Betrachtet man das durchschnittliche Leistungsniveau, so ist auch hier eine leicht positive Entwicklung zu beobachten, gleichwohl bleibt NRW etwas hinter dem bundesweiten Durchschnittsniveau zurück. Bei der Einschätzung der Ergebnisse ist jedoch auch zu beachten, dass die sozio-ökonomische Struktur der Schüler_innen in den Bundesländern beträchtlich variiert. So ist etwa der Anteil der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte in NRW mit 38,7 Prozent überdurchschnittlich, was insbesondere im Vergleich zu den ostdeutschen Ländern, aber auch zu Bayern relevant ist. Dabei ist das Wachstum des Anteils an Neuntklässler_innen mit Zuwanderungsgeschichte, auch wenn es fünf Prozentpunkte zwischen 2012 und 2018 betrug, schwächer als in etlichen anderen Bundesländern und auch geringer als im Bundesdurchschnitt (Stanat et al. 2019).

Sozio-ökonomische Disparitäten spielen in NRW wie bundesweit eine wichtige Rolle, wobei NRW sich auf dem bundesweiten Durchschnittsniveau befindet: Die Leistungen der Schüler_innen steigen, je besser die sozio-ökonomische Ausgangslage in der Familie ist. Dieser Zusammenhang hat sich weder bundesweit noch in

Laut der letzten Pisa-Studie (OECD 2019) sind fast 20 Prozent der 15-Jährigen funktionale Analphabet_innen.

NRW seit 2012 verändert. Auffallend ist der in fast allen Bundesländern zu beobachtende ungünstige Trend an den Gymnasien, die – mit Blick auf NRW – in allen untersuchten Bereichen im Jahr 2018 geringere Kompetenzmittelwerte haben als noch 2012. Wie oben gezeigt, und anders als gerne behauptet, liegt dies nicht an steigenden Übergangszahlen an die Gymnasien, die sich in diesem Zeitraum sowohl in NRW als auch bundesweit kaum verändert haben (siehe hierzu Kapitel 3.3.2).

Signifikante Unterschiede ergeben sich, wie erwähnt, auch bezüglich des Migrationsstatus: Bei den Neuntklässler_innen ohne Zuwanderungsgeschichte liegt NRW mit 518 Punkten bezogen auf die mathematischen Kompetenzen nur leicht – und statistisch nicht signifikant – unterhalb des Bundesdurchschnitts für diese Gruppe (521 Punkte), während diejenigen mit einem im Ausland geborenen Elternteil mit 485 Punkten etwas stärker unter dem Mittelwert von 491 Punkten liegen. Mit 469 Punkten sind Jugendliche, bei denen beide Eltern im Ausland geboren sind, etwas besser als der bundesweite Durchschnitt der Vergleichsgruppe.

Ein weiterer bildungspolitischer Indikator ist der Anteil an Jugendlichen, die die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen; in NRW sind das rund sechs Prozent. Betrachtet man genauer, an welchen Schulformen besonders viele Jugendliche ohne Schulabschluss abgehen, so sind insbesondere die Förderschulen zu nennen (70 Prozent der Schüler_innen, die die Förderschulen im jeweiligen Jahr verlassen, Tendenz steigend), gefolgt von den Hauptschulen (zuletzt 13 Prozent, Tendenz ebenfalls steigend), Schularten mit mehreren Bildungsgängen (sechs Prozent) und Integrierten Gesamtschulen (drei Prozent). An Realschulen und Gymnasien liegen die Größenordnungen bei bis zu drei Prozent, was allerdings aufgrund der großen Zahl an Schüler_innen eine Größenordnung von bis zu

neun Prozent an allen Schulabbrecher_innen darstellt. Bezogen auf die Struktur der Schulabbrecher_innen ist damit einerseits auf die besondere und sehr spezifische Bedeutung der Förderschulen hinzuweisen und andererseits auf die überproportionalen Anteile von Jugendlichen aus der unteren Schicht und/oder mit Migrationshintergrund.

Neben der Schulabbrecherquote ist von Bedeutung, dass laut der letzten Pisa-Studie (OECD 2019) fast 20 Prozent der 15-Jährigen funktionale Analphabet_innen sind, das heißt, sie können einfachste Aufgaben nicht rechnen, einfache Texte nicht verstehen etc. Diese Größenordnung gilt auch für NRW (Stanat et al. 2019).

In den folgenden Abschnitten werden die wesentlichen Eckdaten des Bildungssystems in NRW ausführlicher dargestellt.

Der Ausbau in den vergangenen 15 Jahren hat vor allem im U3-Bereich stattgefunden, dort zeigt sich auch eine stark steigende Betreuungsquote.

3.2 Frühkindliche Bildung

Stand März 2021 waren in NRW knapp 700.000 Kinder in Kindertageseinrichtungen (Kitas und Tagespflege); **Abbildung 2** schlüsselt die Entwicklung seit 2006 für die drei Teilgruppen von Kindern auf. Während sowohl die Zahl der unter dreijährigen wie auch der drei- bis fünfjährigen Kinder deutlich zugenommen hat, ist die Zahl der älteren Kinder in Kindertagesbetreuung niedriger als Anfang der 2010er Jahre, allerdings zuletzt wieder angestiegen. Aktuell sind demnach 91 Prozent der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt und 30 Prozent der unter dreijährigen Kinder in Kindertagesbetreuung.

Die Abbildung zeigt zudem, dass der Ausbau in den vergangenen 15 Jahren vor allem im U3-Bereich stattgefunden hat und sich dort auch eine stark steigende Betreuungsquote zeigt (**siehe Abbildung 3**). Demgegenüber ist der Ausbau im Bereich der Drei- bis Fünfjährigen eher moderat und teilweise auch auf eine günstige demografische Entwicklung zurückzuführen. Die steigenden Geburten- wie auch Zuwanderungszahlen der vergangenen Jahre führen dazu, dass die Quote bei den drei- bis fünfjährigen Kindern seit 2015 (95 Prozent) wieder rückläufig ist. Neben dem erwähnten Bevölkerungswachstum in den entsprechenden Altersgruppen dürfte dies auch daran liegen, dass die Zahl der Kinder im Schulalter, die in Kindertagesbetreuung sind, in den vergangenen Jahren um rund zehn Prozent auf knapp 73.400 angestiegen ist. Rechnerisch entspricht diese Zahl einem Anteil von 43 Prozent der sechsjährigen Kinder in NRW. Zwar sind Zahl und Anteil an der Altersgruppe deutlich rückläufig, allerdings führt die sozio-demografische Entwicklung dazu, dass wieder steigende absolute Zahlen zu beobachten sind, wenngleich sich die Quote kaum verändert hat.

Differenziert man den Kitabesuch nach dem Migrationshintergrund, so weist das Statistische Bundesamt für das Jahr 2020 aus, dass 36 Prozent der unter dreijährigen Kinder ohne Migrationshintergrund und 17 Prozent der entsprechenden Kinder mit Migrationshintergrund eine Kita besuchen. Bei der Gruppe drei Jahre bis zum Schuleintritt sind es 104 vs. 73 Prozent.

Ausweislich der Kinderbetreuungsstudie des Deutschen Jugendinstituts gaben im Jahr 2020 in NRW 48 Prozent der Eltern von unter dreijährigen Kindern an, einen Betreuungsbedarf zu haben (Alt et al. 2021), das sind 14 Prozentpunkte mehr als noch 2012 und 18 Prozentpunkte über dem 2021 erreichten Ausbaustand. NRW liegt mit dem genannten Wert für 2020 geringfügig über dem Niveau aller westdeutschen Länder (47 Prozent, Alt et al. 2021).

Zu den zu beobachtenden Engpässen trägt auch bei, dass Kinder, die im Schulalter sind, aber noch in die Kita gehen, Plätze für andere, jüngere Kinder „blockieren“. Nach einem deutlichen Rückgang in den Jahren bis 2015 ist diese Zahl seither wieder leicht ansteigend. So waren im März 2021 knapp 73.400 Schulkinder in einer Kita, das waren gut 3.000 mehr als im Vorjahr. Es liegt die Vermutung nahe, dass der etwas stärkere Anstieg im Vergleich zu den Vorjahren auch auf eine größere Anzahl an Rückstellungen aufgrund des eingeschränkten Kitabesuchs während der Coronapandemie zurückzuführen ist.

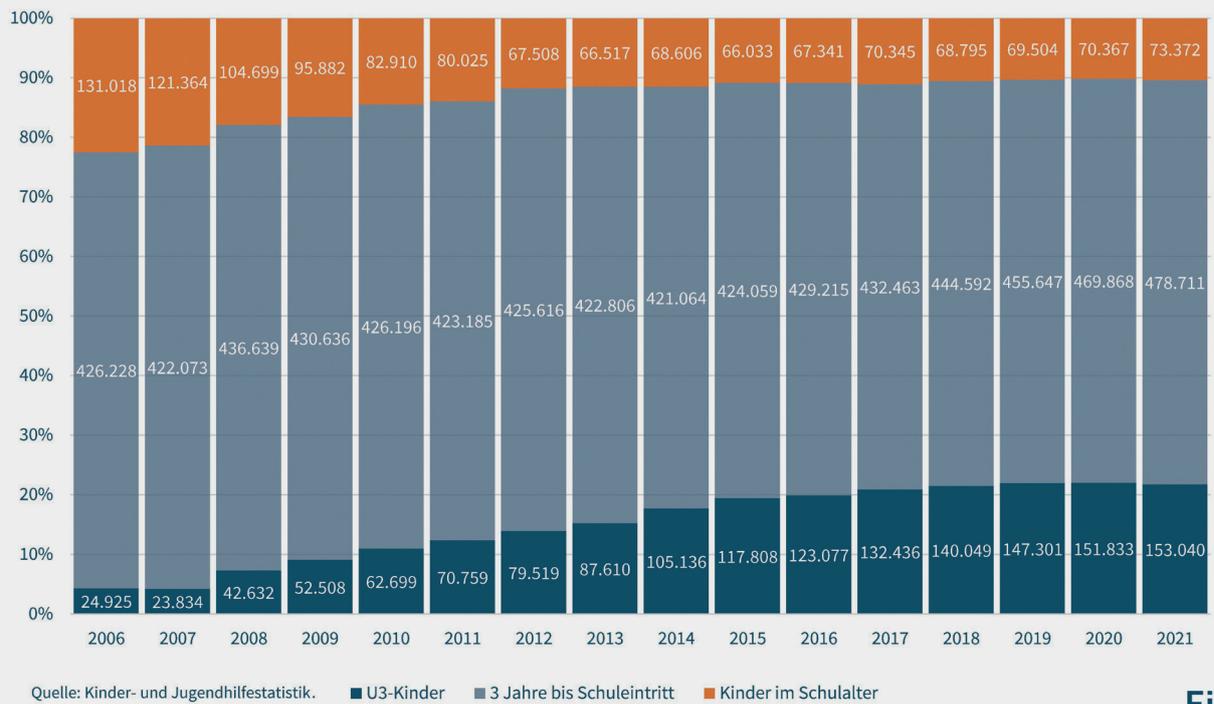


Abbildung 2: Entwicklung der Kitabetreuungs zahlen in NRW seit 2006

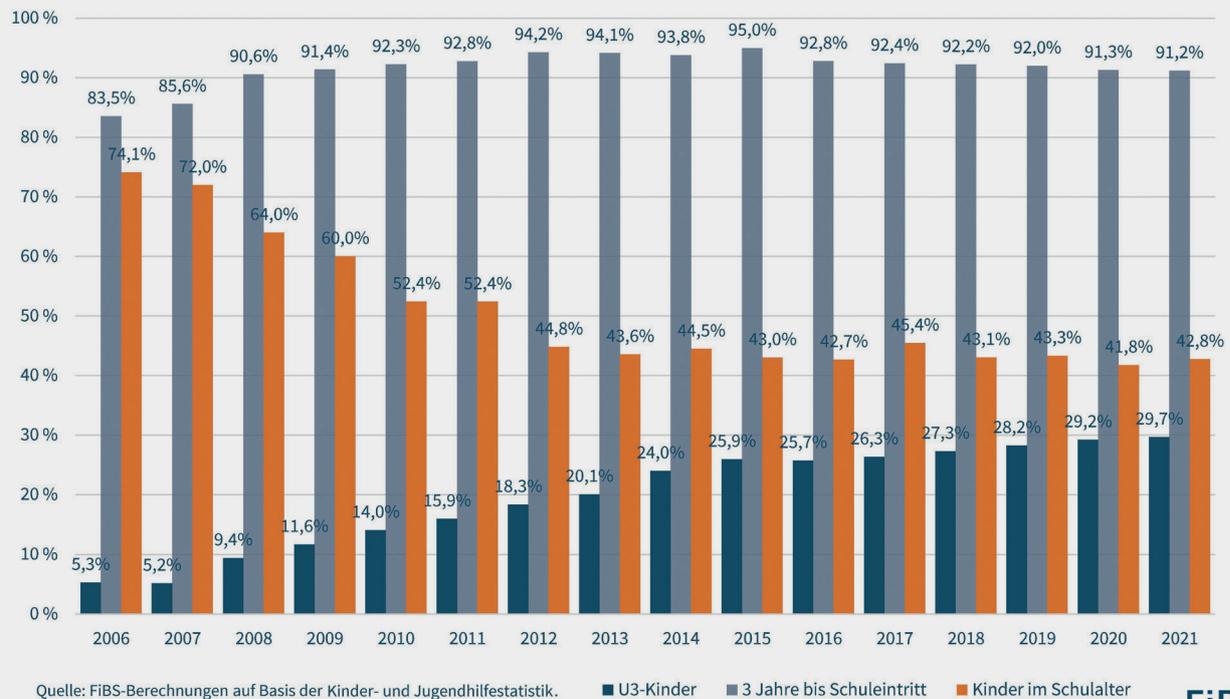


Abbildung 3: Entwicklung der altersgruppenspezifischen Betreuungsquoten in NRW seit 2006

Gesamt	ja	nein	Untersuchte	Anzahl Rückstellungen
59 nachgehende Fürsorge	8,1%	91,9%	94.336	7.641
61 kompensatorischer Sport	10,6%	89,4%	120.040	12.724
64 medizinische Fachberatung	4,7%	95,3%	74.829	3.517
65 psychologische Fachberatung	1,3%	98,7%	75.541	982
67 besonderer Unterstützungsbedarf/ sonderpädagogischer Förderbedarf	5,7%	94,3%	141.968	8.092
68 Zurückstellung wegen Unreife	0,5%	99,5%	129.553	648
69 Zurückstellung aus gesundheitlichen Gründen	1,8%	98,2%	150.142	2.703

Tabelle 1: Gründe und Bedeutung der verschiedenen Rückstellungsgründe vom Schuleintritt (LGZ 2019)

Die **Tabelle 1** zeigt, dass im Jahr 2019 rund 36.300 Kinder aus unterschiedlichen Gründen zurückgestellt wurden; es liegt die Vermutung nahe, dass der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund überproportional hoch ist.²

Die Coronapandemie und die damit verbundenen temporären Kitaschließungen bzw. die Notbetreuungsregelungen haben dazu geführt, dass viele Kinder in den vergangenen knapp zwei Jahren nicht bzw. nur eingeschränkt in der Kita waren. Neben diesen „objektiven“ Einflussfaktoren des Kitabesuchs bzw. Nichtbesuchs spielen auch die familiären Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle:

Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil nicht oder nur zeitweise erwerbstätig ist, können öfter familiär betreut werden. Eltern, die größere Sorgen bezüglich Ansteckungsgefahr und Gesundheitsrisiken haben, bringen ihre Kinder weniger in die Kita etc.

² Ergänzend liegen der Landeszentrale für Gesundheit bezogen zum Einschulungsjahrgang 2015 Daten zum Gesundheitszustand von rund 143.000 Einschulungskindern vor. Die jugendärztlichen Definitionen für die schulärztlichen Untersuchungen umfassen etwa 30 potenzielle Beeinträchtigungen: Bei 46 Prozent der Einschulungskinder wurde mindestens eine erhebliche und nicht nur vorübergehende Leistungsbeeinträchtigung oder ein medizinisch relevanter Befund festgestellt, der eine Behandlung erfordert.

Die Hälfte dieser Kinder (23 Prozent) befand sich bereits in ärztlicher Behandlung, für die andere Hälfte wurde eine weitere (fach-)ärztliche Abklärung veranlasst, um eine eventuell notwendige medizinische Behandlung noch vor Schulbeginn einzuleiten. Bei Jungen war dies mit etwa 25 Prozent etwas häufiger gegeben als bei Mädchen (22 Prozent) (vgl. https://www.lzg.nrw.de/ges_bericht/factsheets/kinder/einschulung/index.html).

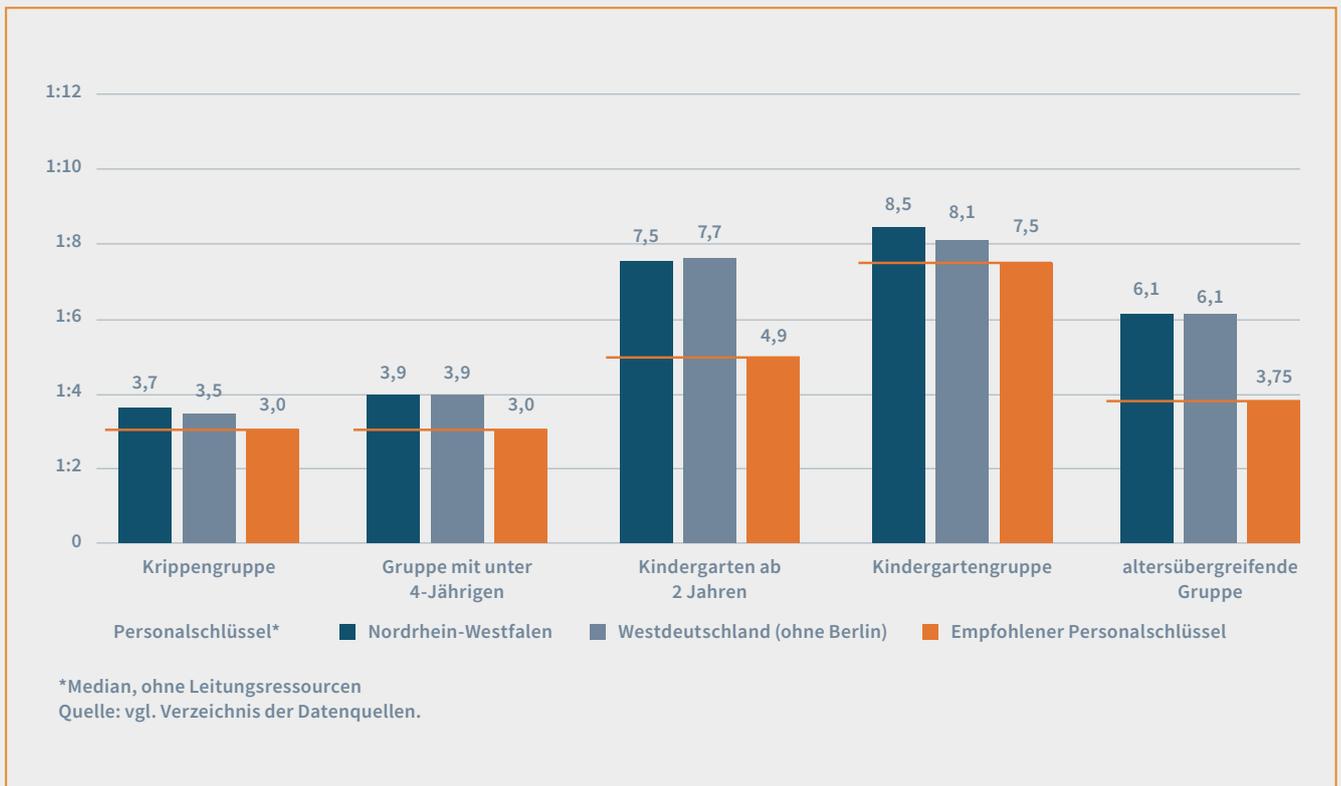


Abbildung 4: Personalschlüssel nach Gruppentypen in NRW, eigene Darstellung basierend auf Bock et al. 2021

Personalschlüssel

Eine hohe Prozessqualität hängt insbesondere auch vom Personalschlüssel ab, der ausdrückt, wie viele Kinder ein_e Erzieher_in durchschnittlich betreut. Die **Abbildung 4** basiert auf einer aktuellen Übersicht der Bertelsmann-Stiftung (Bock et al. 2021) und zeigt, dass NRW in U3- wie auch Kindergartengruppen eher überdurchschnittlich hohe Relationen aufweist im Vergleich zu den anderen westdeutschen Bundesländern wie auch gegenüber wissenschaftlich empfohlenen Personalschlüsseln (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015). In gemischten Gruppen entsprechen die Werte dem westdeutschen Durchschnitt bzw. liegen darunter.

Im Ergebnis heißt dies, dass die Voraussetzungen für qualitativ hochwertige Lernprozesse ungünstiger sind, als es wünschenswert wäre.³

Zudem wären 70 Prozent der Gruppen zu groß (Bock-Famulla et al. 2021). Demgegenüber weist das Fachkräftebarmeter 2021 für den U3-Bereich für NRW einen Wert von 3,4 sowie von 7,8 im Elementarbereich aus; wobei auch diese Werte über dem westdeutschen Durchschnittswert liegen, allerdings in geringerem Umfang.

³ Im bundesweiten Vergleich liegt NRW im oberen Mittelfeld, was aber insbesondere auch daran liegt, dass die ostdeutschen Länder deutlich überdurchschnittliche Personalschlüssel bei deutlich überdurchschnittlich hohen Betreuungsquoten haben.

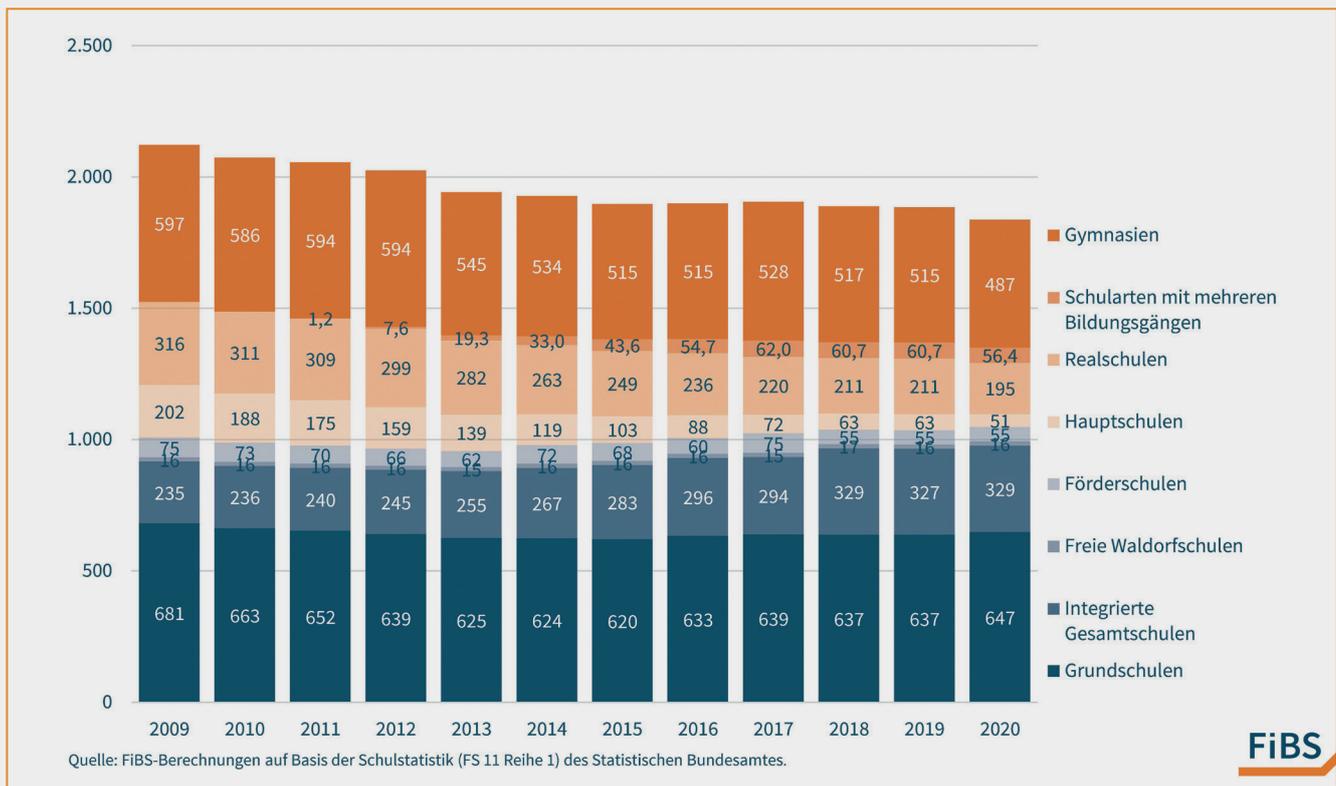


Abbildung 5: Entwicklung der Schülerzahlen in NRW seit 2009

3.3 Schulische Bildung

NRW hat das größte Schulsystem aller Länder: Im Schuljahr 2020/21 gingen rund 1,92 Millionen Schüler_innen in eine allgemeinbildende Schule. Im Vergleich zum Schuljahr 2009/10 (2,18 Millionen) sind dies jedoch gut 250.000 weniger. Für die kommenden Jahre rechnet das Schul- und Bildungsministerium wieder mit einem deutlichen Anstieg auf rund 2,25 Millionen Schüler_innen Anfang der 2030er Jahre (Ministerium für Schule und Bildung NRW 2020) (siehe dazu Kapitel 5).

Die folgenden Abschnitte betrachten die beiden Kernbereiche Primar- und weiterführende Schulen sowie die Entwicklung bei den Schulabschlüssen etwas ausführlicher.

3.3.1 Primarschulen

Im Primarschulbereich spiegelt sich vor allem die demografische Entwicklung wider, die im vergangenen Jahrzehnt zu einem leichten Rückgang der Schülerzahlen geführt hat (siehe Abbildung 5).⁴ Darüber fällt insbesondere der relativ hohe Anteil von Klassenwiederholungen am Ende der zweiten Klasse sowie der hohe und zunehmende Anteil von Kindern auf, die am Ende der ersten bzw. Beginn der zweiten Klasse auf die Förderschulen verwiesen werden, um dann zu recht großen Teilen anschließend wieder an die Grundschulen zurückzukehren.

⁴ Die Zahl der Schüler_innen an den einzelnen Schultypen sowie insgesamt kann von anderen Quellen (z. B. MSB 2020) abweichen. Hier können verschiedene Gründe ursächlich sein, z. B. unterschiedliche Erhebungszeitpunkte oder Abgrenzungen.

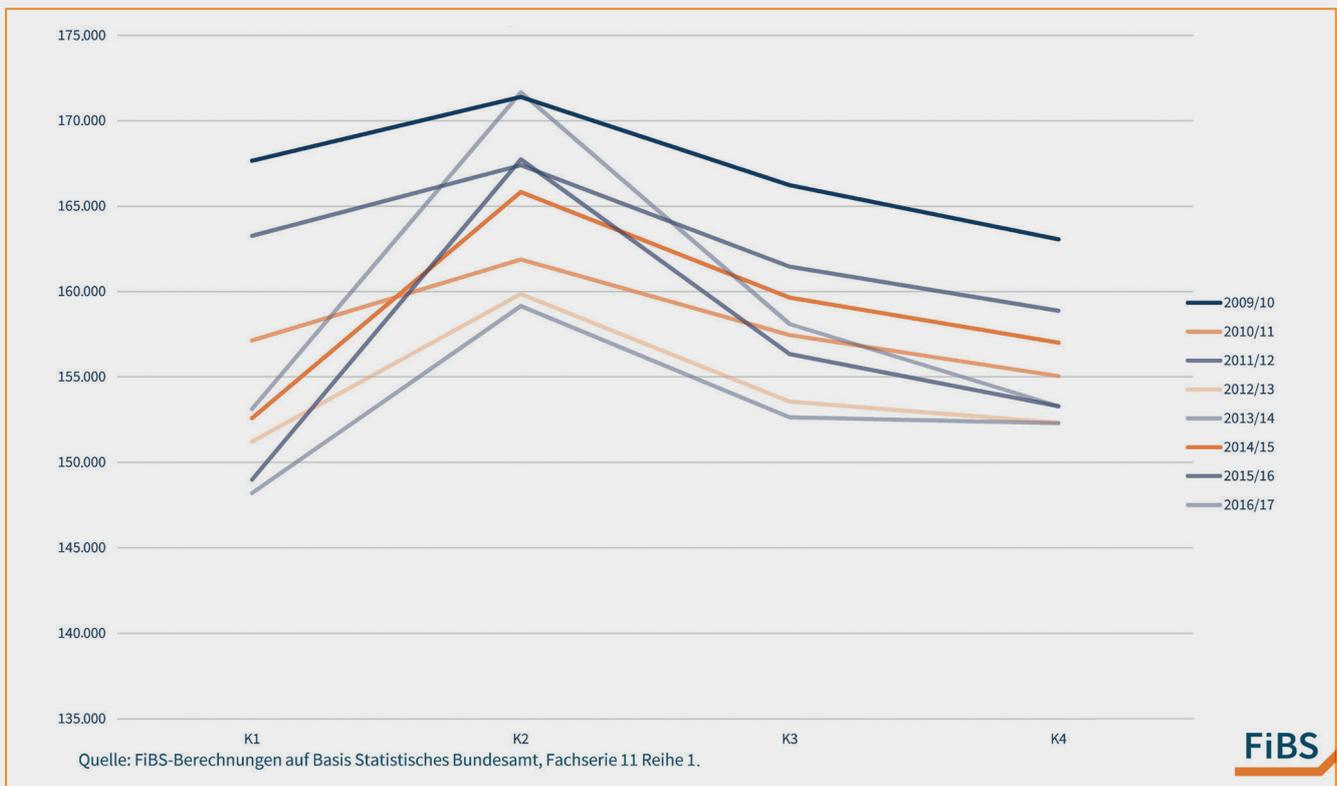


Abbildung 6: Entwicklung der Schülerzahlen im Verlauf der Grundschulzeit

Diese beiden Befunde werden durch zwei Abbildungen untermauert: **Abbildung 6** zeigt die Entwicklung der Schülerzahlen in den einzelnen Klassenstufen der Grundschulen und belegt, dass die Zahl der Schüler_innen in der zweiten Klasse deutlich höher ist als die der ersten Klasse im vorhergehenden Schuljahr. Die Differenz weist darauf, dass insbesondere in der zweiten Klasse viele Kinder ein Jahr wiederholen.

Dabei zeigt die Darstellung auch, dass sich die Zahl der Klassenwiederholungen in den vergangenen Jahren beträchtlich erhöht hat. Stieg die Zahl der Schüler_innen in der zweiten Klasse im Vergleich zur ersten im Schuljahr 2009/10 um 5.200, waren es in den vergangenen Schuljahren bis zu 18.000. Hierbei steigen nicht nur die absoluten Zahlen, sondern auch die Anteilswerte. Waren die zweiten Klassen im Schuljahr 2009/10 noch rund drei Prozent größer als die erste Klasse im vorhergehenden Schuljahr, beträgt die Differenz mittlerweile gut zehn Prozent. Das heißt, ein immer größerer Anteil an Schüler_innen „wiederholt“ die zweite Klasse.

Auch wenn die Vermutung naheliegt, dass hier ein Zusammenhang zur hohen Zuwanderung in der Mitte der 2010er Jahre besteht, lässt sich das aus den vorliegenden Daten nicht belegen. Ferner liegt die Vermutung nahe, dass die unterdurchschnittliche Kitabesuchsquote von Kindern mit Migrationshintergrund hierbei eine wichtige Rolle spielt.

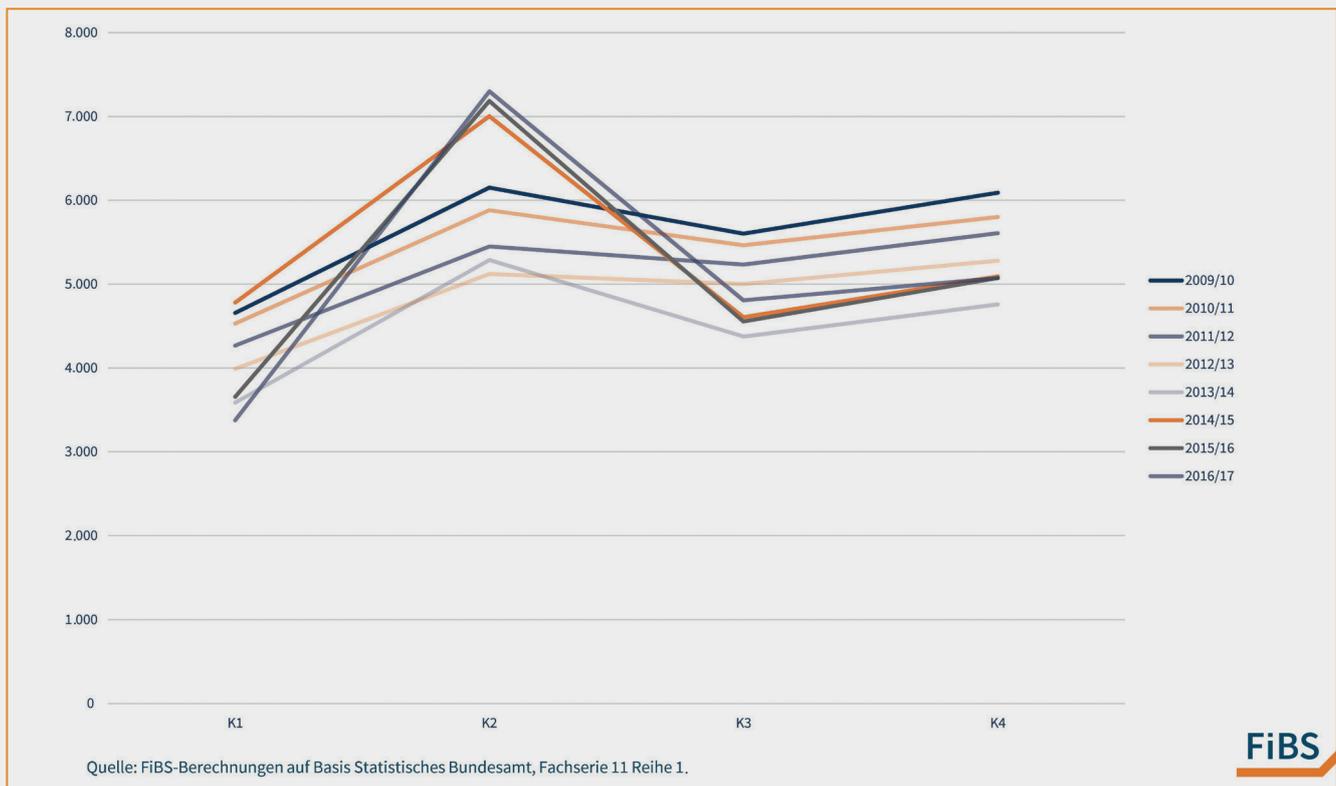


Abbildung 7: Entwicklung der Schülerzahlen an Förderschulen im Verlauf der Grundschulzeit

Betrachtet man in einem weiteren Schritt, in welchen Schulformen die Schüler_innen, die in der zweiten Klasse verweilen, dies tun, dann wird deutlich, dass jährlich zwischen 1.000 und 4.250 Schüler_innen – bei steigender Tendenz – auf die Förderschulen übergehen, während die anderen in der Grundschule verbleiben. Vor diesem Hintergrund zeigt **Abbildung 7**, dass die Förderschulen ihre Schülerzahl zwischen der ersten und zweiten Klasse mittlerweile mehr als verdoppeln, um dann wieder um rund 2.500 Schüler_innen kleiner zu werden. Das heißt, ein beträchtlicher Teil der Schüler_innen, die an einer Förderschule landen, werden zunächst hierhin verschoben (entweder in der ersten oder zweiten Klasse) und dann wieder „weggelobt“ und „gehören dort offensichtlich nicht hin“. Alternativ ist natürlich auch anzunehmen, dass die Eltern dafür Sorge tragen, dass die Kinder wieder an die „Regelschule“ gehen.

Zu beobachten ist zudem auch in der vierten Klasse wieder ein leichtes Anwachsen der Schülerzahlen an Förderschulen. Zudem ist auch in der vierten Klasse eine vergleichsweise hohe Zahl an Übergängen in die Förderschulen zu beobachten, und auch hier stiegen die Zahlen.

Nicht nur diese Zahlen verdeutlichen, dass, obwohl die Förderschulen eigentlich sukzessive abgeschafft werden sollten, in der Schulpraxis etwas anderes passiert: Die Zahl der Schüler_innen an Förderschulen hat sich lediglich von 24.600 auf rund 21.000 verringert und ist in den vergangenen Jahren konstant geblieben. Rackles (2021) stellt NRW ein sehr schwaches Zeugnis für seine Inklusionspolitik aus.

Rackles (2021) stellt NRW ein sehr schwaches Zeugnis für seine Inklusionspolitik aus.

3.3.2 Weiterführende Schulen

In den vergangenen Jahren hat sich das Schulsystem im Bereich der weiterführenden Schulen strukturell verändert. Die Haupt- und Realschulen wurden in weiten Teilen des Landes durch Gemeinschafts- bzw. Integrierte Gesamtschulen abgelöst, sodass ein immer größerer Anteil der Schüler_innen auf diese Schulen übergeht. Damit einhergehend wurde die schulartunabhängige Orientierungsstufe eingestellt.

Betrachtet man die Entwicklung des vergangenen Jahrzehnts etwas genauer, dann lässt sich folgender Sachstand bezüglich des Übergangsverhaltens in die Klassen fünf bzw. sieben festhalten:

- Auf die Hauptschulen gingen zuletzt, also im Schuljahr 2020/21, noch vier Prozent der Grundschüler_innen direkt über, wobei der Anteil in der siebten Klasse bei fünf Prozent lag – jeweils gemessen an dem Jahrgang des letzten Grundschuljahres. Das heißt, in den Klassen fünf und sechs wird ein Teil der Schüler_innen von anderen Schulen „abgeschult“.
- Der Anteil der Schüler_innen in der fünften bzw. siebten Klasse an Realschulen hat sich seit dem Schuljahr 2009/10 von 25 auf 20 Prozent verringert; in der siebten Klasse war es dann ein Prozentpunkt mehr.
- Beim Übergang auf die Gymnasien liegen die Anteilswerte relativ konstant bei 42 bis 43 Prozent, sodass die Behauptung, dass immer mehr Schüler_innen auf diese Schulform wechseln würden, um das Abitur zu machen, auch für NRW unzutreffend ist.
- Die beiden Schulformen mit mehreren Bildungsgängen bzw. die Gesamtschulen verzeichnen im Gegenzug ein deutliches Wachstum beim Anteil der Fünftklässler_innen von 25 Prozent im Jahr 2012 auf – zusammen – rund 35 Prozent in den vergangenen beiden Schuljahren.

– Addiert man die Werte übergreifend auf, dann liegt der Gesamtwert bei etwas über 100, was bedeutet, dass mehr Schüler_innen in der fünften bzw. siebten Klasse sind, als dem entsprechenden Schulübergangsjahrgang entspricht. Das heißt, hier sind Klassenwiederholungen eingeflossen.

Übergreifend sind die Verschiebungen insbesondere mit Blick auf die Realschulen als eher moderat zu bezeichnen, während die Hauptschulen sich sukzessive dem Nullwert nähern. Fasst man die Gemeinschafts- und (Integrierten) Gesamtschulen zusammen, die zusammen – allerdings auf sehr unterschiedlichem Niveau – an Bedeutung gewonnen haben, dann haben sie gemeinsam einen Anteil von knapp einem Drittel der Schüler_innen der Sekundarstufe I. Im Ergebnis ist daher zumindest bisher keine grundlegende Überführung des vielgliedrigen in ein zweigliedriges Schulsystem (ggf. zzgl. Förderschulen) festzustellen.

Auch die eigentlich voranzutreibende Inklusion von Schüler_innen mit Einschränkungen in die „Regelschulen“ ist nach einem Rückgang der Schülerzahlen von rund 100.000 auf knapp 80.000 offenbar zum Erliegen gekommen. Die Schülerprognose des Ministeriums für Schule und Bildung geht für die kommenden Jahre von einem Wiederanstieg der Zahlen aus (MSB 2020).

Nahezu konstant ist das Übergangsverhalten an die Gymnasien und entsprechend deren Schüleranteil, der knapp über 40 Prozent liegt. Dies geht aufgrund der demografischen Entwicklung mit einem Rückgang der absoluten Schülerzahlen von rund 597.000 auf 489.000 einher.⁵

⁵ Der Form halber sei auf Fußnote 4 verwiesen, was mögliche Unterschiede zu anderen Quellen, wie z. B. MSB (2020), angeht.

Mittlerweile liegt das Niveau der Schulabschlüsse insgesamt nur noch leicht über dem der Mitte der 1990er Jahre.

3.3.3 Schulabschlüsse

Betrachtet man die Entwicklung der Schulabschlüsse an den allgemeinbildenden Schulen in NRW im Verlaufe der vergangenen 30 Jahre, dann zeigt **Abbildung 8** zunächst einen Anstieg der Zahl der Schulabgänger_innen bis zur Mitte der zweiten Hälfte der 2000er Jahre. Anschließend kehrt sich der Trend um, und die Zahl der Schulabgänger_innen verringert sich, mit Ausnahme der doppelten Abiturjahrgänge des Jahres 2013. Mittlerweile liegt das Niveau der Schulabschlüsse insgesamt nur noch leicht über dem der Mitte der 1990er Jahre.

Auch wenn sich die langfristigen Strukturverschiebungen zuungunsten des Hauptschulabschlusses und zugunsten des Abiturs bereits an dieser Abbildung nachvollziehen lassen, werden die Entwicklungen anhand von **Abbildung 9** noch deutlicher. Sie zeigt auch, dass der Anteil mittlerer (Real-)Schulabschlüsse nahezu unverändert ist.

Während der Anteil der Realschul- bzw. mittleren Schulabschlüsse sich über die Jahrzehnte nur wenig verringert hat, ist der Rückgang der Hauptschulabschlüsse (nach Klasse neun) auffällig. Verlies in den 1990er Jahren noch knapp ein Viertel der Schüler_innen die Schule mit diesem Abschluss, waren es in den vergangenen Jahren noch rund 15 Prozent; das heißt, der Anstieg des Abiturientenanteils geht nahezu ausschließlich zulasten des Hauptschulabschlusses. Dies ist nicht nur mit Blick auf die steigenden Anforderungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes eine wünschenswerte und notwendige Entwicklung. Vielmehr zwingen die Entwicklungen der vergangenen knapp 15 Jahre und die zunehmend begrenzten Übergangschancen in duale wie schulische Ausbildung für Jugendliche ohne Studienberechtigung die jungen Menschen fast zwangsläufig dazu, das Abitur zu erwerben (siehe Kapitel 3.4).

Von einem Trend zum Abitur, das üblicherweise mit dem entsprechenden Abschluss an den allgemeinbildenden Schulen gleichgesetzt wird, kann daher – insbesondere für die vergangenen Jahre – keine Rede sein. Gleichwohl soll nicht übersehen werden, dass ein weiterer Teil der jeweiligen Altersjahrgänge das (Fach-)Abitur an den berufsbildenden Schulen erwirbt (siehe hierzu unten Kapitel 3.4.5). Erwarben in den 1990er Jahren noch rund 30 Prozent der Schulabgänger_innen das Abitur, so sind es nunmehr rund 40 Prozent – seit Anfang des vergangenen Jahrzehnts sind die Veränderungen eher geringfügig.

Diese grundlegende Verschiebung hin zum Abitur erfolgte zwischen den Jahren 2008 und 2012 und fällt damit zeitlich zum einen mit der Wirtschafts- und Finanzkrise und dem darauffolgenden Rückgang der angebotenen Ausbildungsplätze wie auch unterzeichneten Ausbildungsverträgen zusammen. Zum anderen wurden zudem die Studienkapazitäten der Hochschulen bundesweit ausgebaut, um die erwarteten doppelten Abiturjahrgänge bewältigen zu können (siehe unten Kapitel 3.5 sowie ausführlicher Dohmen 2020).

Relativ konstant liegt der Anteil an Schüler_innen, die die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen, mit leichten Schwankungen bei rund sechs Prozent. Gleichwohl ist, neben dem vergleichsweise konstanten Anteil an Jugendlichen ohne Schulabschluss darauf zu verweisen, dass in NRW rund 20 Prozent der 15-Jährigen laut Bildungsvergleichsstudien nur rudimentär lesen, schreiben und rechnen können (Stanat et al. 2019). Die Gegenüberstellung der beiden Werte bedeutet somit zugleich, dass rund 14 Prozent der Jugendlichen, die die Schule mit einem Abschlusszeugnis verlassen, keine ausreichenden Basiskompetenzen haben, um nachfolgende Bildungsprozesse erfolgreich zu meistern.

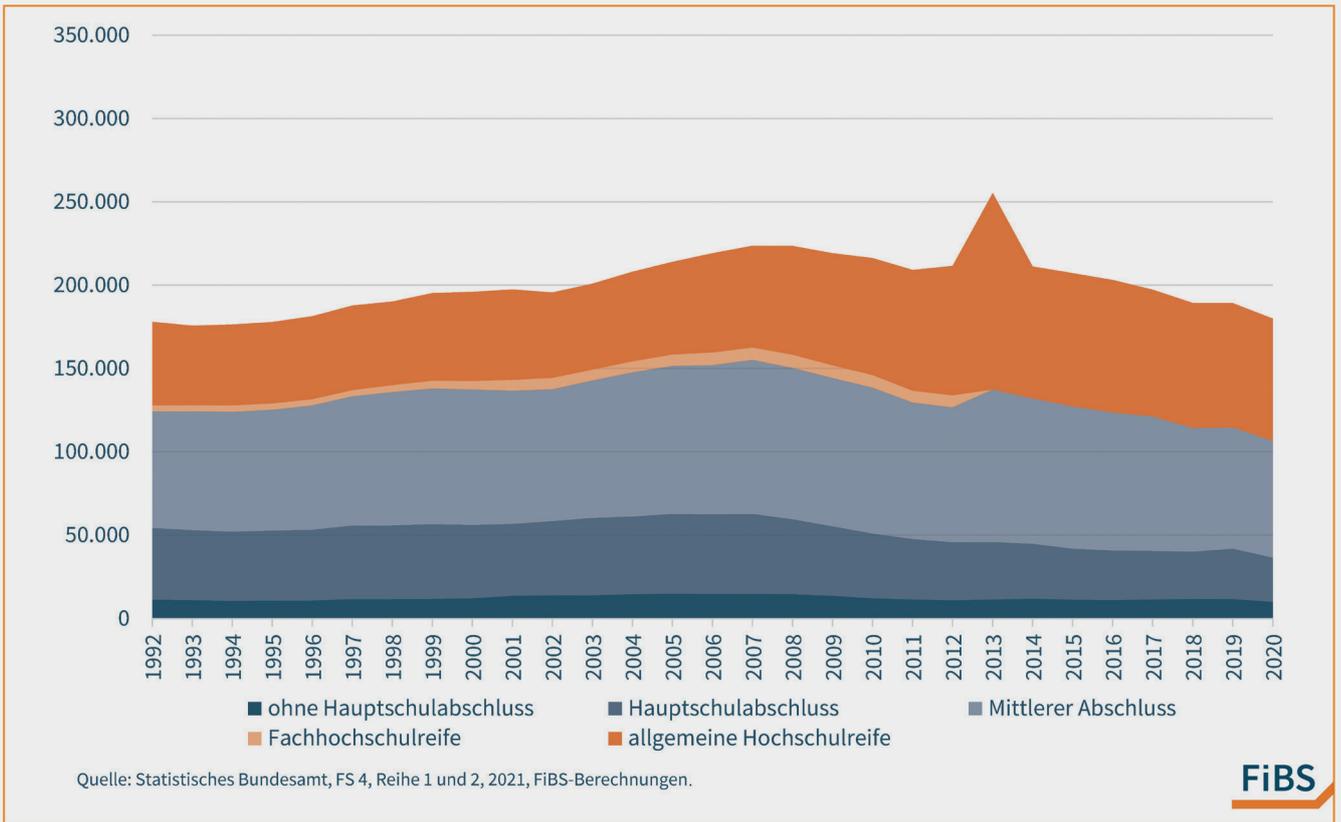


Abbildung 8: Entwicklung der Zahl der Schulabschlüsse an den allgemeinbildenden Schulen in NRW seit 1992

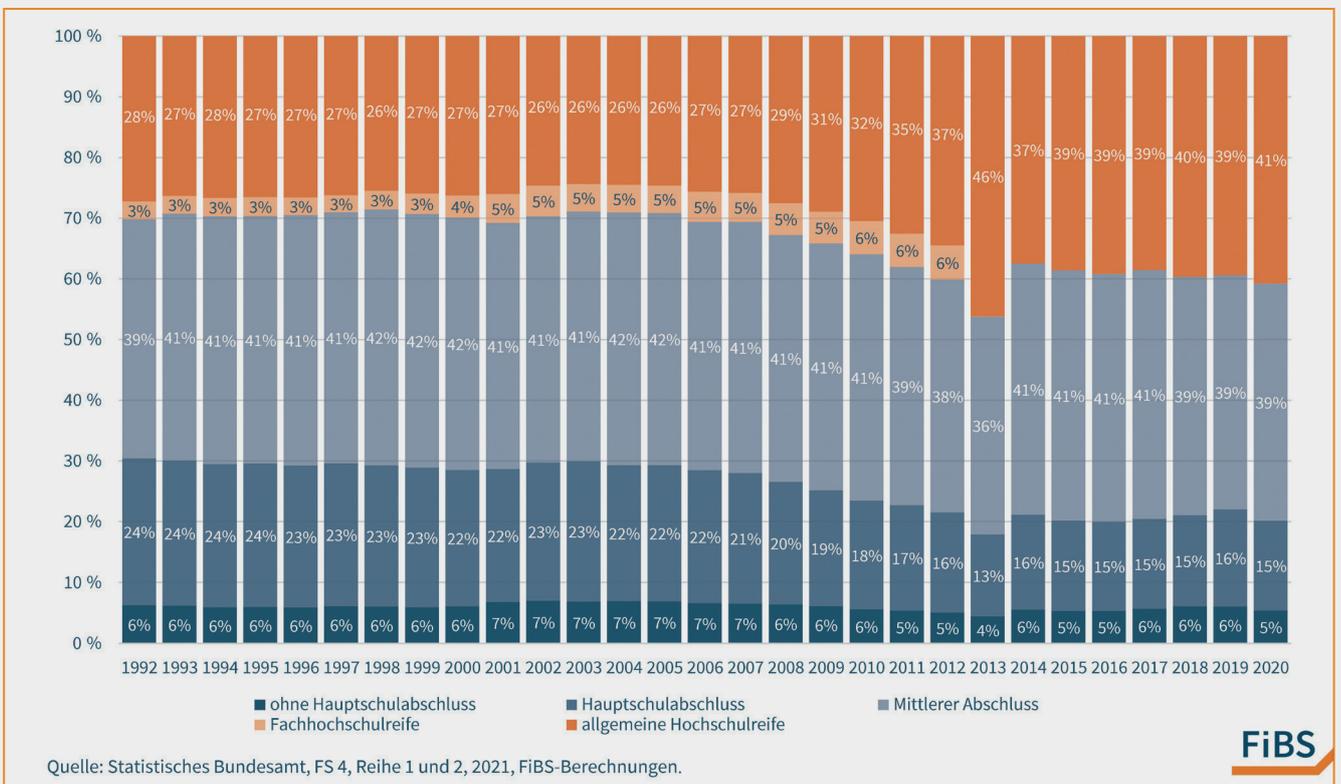


Abbildung 9: Entwicklung der Struktur der Schulabschlüsse an den allgemeinbildenden Schulen in NRW seit 1992

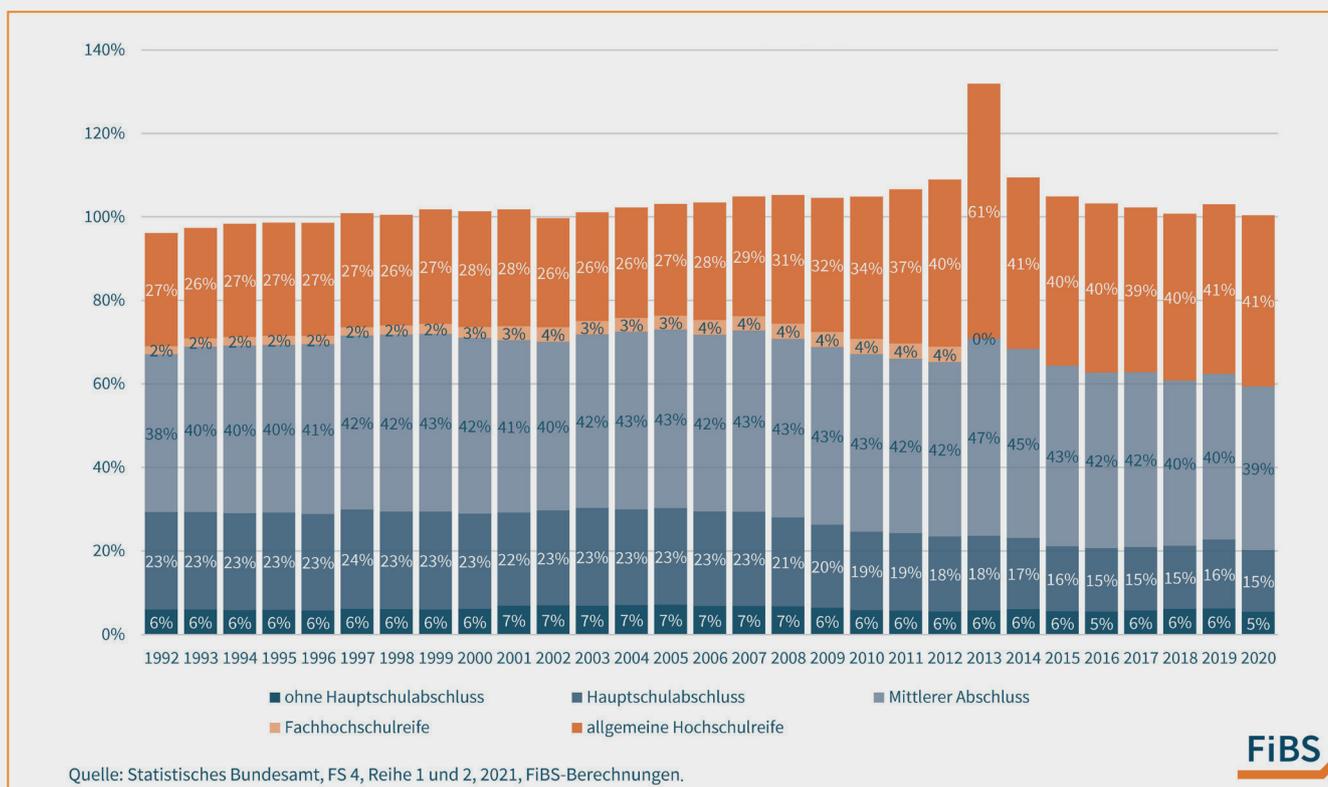


Abbildung 10: Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen in Relation zum Altersjahrgang

Mit anderen Worten: Das Schulabschlusszeugnis ist nicht zwingend gleichbedeutend damit, dass die Jugendlichen hinreichend rechnen, schreiben und lesen können. Vielmehr könnte man auf die Idee kommen, dass insbesondere auch der Hauptschulabschluss nicht bedeutet, dass der/die Jugendliche hinreichend rechnen, schreiben und lesen kann. Auffallend ist dabei, dass der Anteil an Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss ziemlich genau dem Anteil entspricht, der unzureichend lesen, schreiben und rechnen kann.

Betrachtet man ergänzend die Struktur der Schulabschlüsse an den allgemeinbildenden Schulen in Relation zu den jeweiligen Altersjahrgängen, dann zeigt **Abbildung 10**, dass derzeit rund 40 Prozent des Altersjahrgangs eine Studienberechtigung erwerben (Fach- bzw. allgemeine Hochschulreife). Gegenüber dem Beginn der 1990er Jahre hat sich der Anteil damit um rund zehn Prozentpunkte erhöht; allerdings gibt es in den vergangenen zehn Jahren keine weitere Erhöhung mehr.

Über die 30 Jahre des Betrachtungszeitraums hat sich der Anteil der jungen Menschen mit einem mittleren (Real-) Schulabschluss fast durchgängig um den Wert von 40 Prozent bewegt (plus/minus drei Prozentpunkte); lediglich in den Jahren 2013 und 2014 zeigt sich eine etwas stärkere Abweichung nach oben mit 47 bzw. 45 Prozent.

Demgegenüber ist der Anteil der Schulabgänger_innen eines Altersjahrgangs, der die Schule mit dem Hauptschulabschluss verlässt, seit 1992 von 23 auf 15 Prozent zurückgegangen; der Anteil an Jugendlichen ohne Schulabschluss liegt durchgängig bei etwa sechs Prozent (plus/minus ein Prozentpunkt). Wenngleich diese Analyse der Struktur der Schulabschlüsse an allgemeinbildenden Schulen in Relation zum Altersjahrgang sich zunächst nur wenig von der Struktur der Schulabschlüsse unterscheidet, wird diese Darstellung bei der Betrachtung der übergreifenden Entwicklung der Schulabschlüsse an allgemein- und berufsbildenden Schulen und der Höherqualifizierungsfunktion des Berufsbildungssystems sehr relevant (siehe hierzu Kapitel 3.4.5).

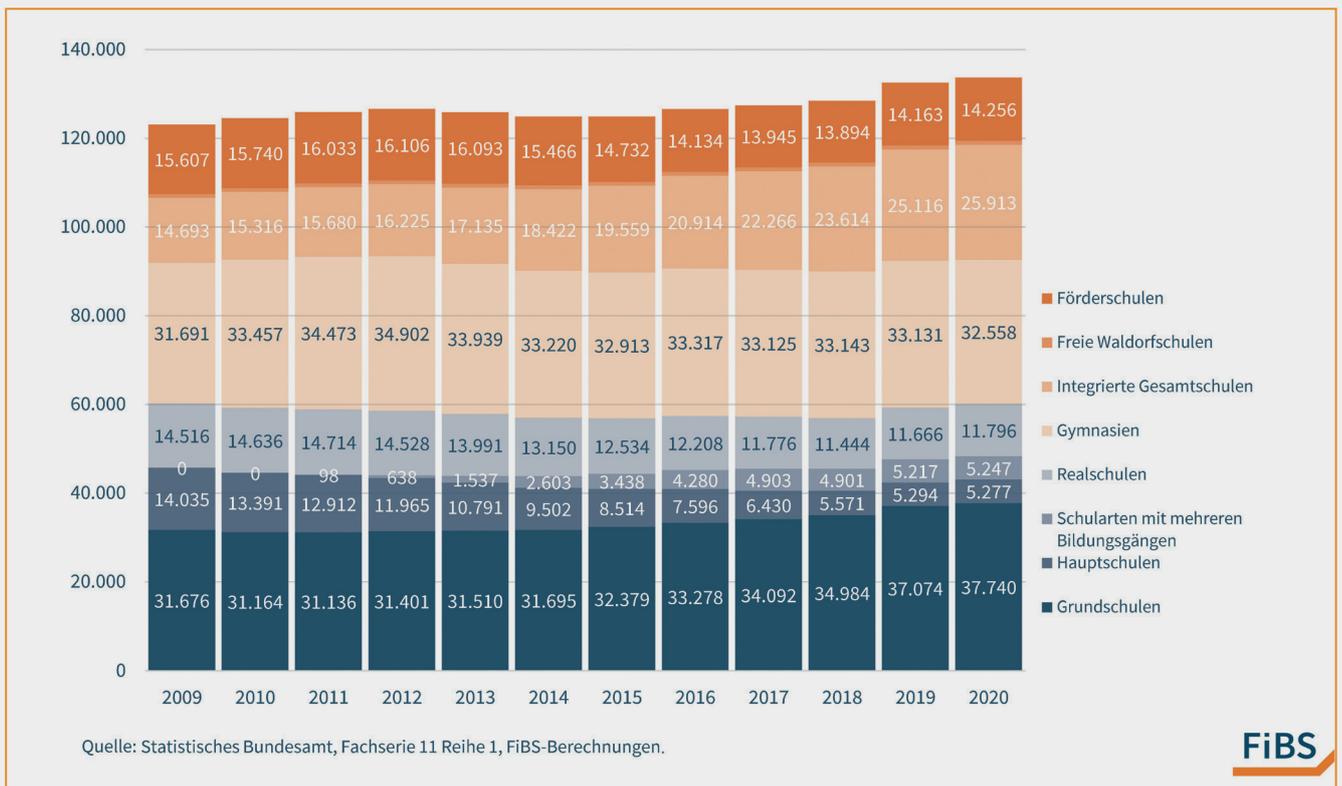


Abbildung 11: Entwicklung der Zahl der Lehrkräfte (VZÄ) in NRW seit 2009

3.3.4 Lehrkräftemangel

Wie in allen anderen Bundesländern ist auch das Schulsystem in NRW durch einen eklatanten Lehrkräftemangel gekennzeichnet, bedingt durch eine unzureichende und strukturell falsch ausgerichtete Ausbildungspolitik sowie mangelnde länderübergreifende Koordination (Rackles 2021). Ursächlich für die zu geringe Lehrkräfteausbildung in den vergangenen Jahren war insbesondere die Erwartung langfristig rückläufiger Schülerzahlen aufgrund des demografischen Wandels.

Was lange Zeit sehr plausibel war, hat sich ab Mitte der ersten Hälfte des vergangenen Jahrzehnts jedoch aus zwei Gründen als Trugschluss erwiesen: Zum einen führte eine höhere Geburtenrate zu deutlich steigenden Geburtenzahlen, zum anderen hat sich die Zuwanderung nach einem längeren negativen Trend bis hin zu einer Nettoabwanderung Ende der 2000er Jahre wieder umgekehrt. Hinzu kam die besonders starke Zuwanderung in der Mitte des Jahrzehnts, die zu großen Teilen aus jungen Menschen bestand, die ihrerseits wiederum zu steigenden Geburtenzahlen beigetragen haben bzw. zukünftig beitragen dürften.

Abbildung 11 zeigt die Entwicklung der Zahl an Lehrkräfte in NRW und verdeutlicht, dass diese – gemessen in Vollzeitäquivalenten (VZÄ) – über das vergangene Jahrzehnt angestiegen ist. Allerdings sagen die Daten nichts darüber aus, ob bzw. in welchem Umfang die eingestellten Personen auch über eine entsprechende Vorqualifikation verfügen. Wie andere Bundesländer auch, wurden in NRW in zunehmendem Maße Quer- und Seiteneinsteiger_innen eingestellt, die nicht über einen einschlägigen Abschluss verfügen.⁶

⁶ So verweist das MSB NRW darauf, dass im Jahr 2020 bis Mitte Juli rund 800 Seiteneinsteiger_innen eingestellt wurden (vgl. <https://www.schulministerium.nrw/schulpolitik-aktuell-viertes-massnahmenpaket-gegen-den-lehrkraeftemangel>).

Die Schüler_innen-Lehrkräfte-Relation hat sich im Bundesdurchschnitt seit 2002 von 20 Schüler_innen je Lehrkraft auf unter 16 verringert.

Auch wenn aus einem fehlenden formalen Abschluss nicht automatisch auf mangelnde Kompetenzen zum Unterrichten geschlossen werden kann und soll, kann die häufig mangelnde Vorbereitung auf die anstehenden Herausforderungen zu Problemen führen. Dies gilt umso mehr, als ein überproportionaler Anteil in Grundschulen sowie sogenannten Brennpunktschulen unterrichtet. Das heißt, sie sind gerade an den Schulen, an denen besonders große Herausforderungen in heterogenen Schülerschaften bestehen, die entsprechende pädagogische und soziale Kompetenzen erfordern. Unter pädagogischen und sozialen Aspekten wäre hingegen wünschenswert, dass die besten Pädagog_innen in diesen besonders herausfordernden Settings unterrichten.

Betrachtet man ergänzend die Klassengröße sowie die Schüler_innen-Lehrkräfte-Relation (SLR) (KMK 2020), dann wird deutlich, dass NRW meist etwas größere Klassen und bisweilen deutlich überdurchschnittliche SLR hat. Besonders auffällig ist die Diskrepanz in den Grundschulen, bei denen NRW durchschnittliche Klassenstärken von rund 23,5 Schüler_innen je Klasse hat, gegenüber 21 im Bundesdurchschnitt. Die SLR hat sich im Bundesdurchschnitt seit 2002 von 20 Schüler_innen je Lehrkraft auf unter 16 verringert, eine ähnliche Entwicklung zeigt sich auch in NRW, allerdings ist die SLR meist um knapp eine_n Schüler_in höher. Diese SLR ist zudem ungünstiger als in allen anderen Schultypen, für die die KMK entsprechende Daten ausweist.

3.4 Berufsbildung und der Übergang Schule – Ausbildung

Das Berufsbildungssystem in Deutschland wie in NRW besteht im Wesentlichen aus zwei qualifizierenden Bereichen, dem dualen System und der schulischen Berufsausbildung. Daneben zählt auch das sogenannte Übergangs- oder Grundbildungssystem zum Berufsbildungssystem, auch wenn dies in weiten Teilen keine qualifizierenden Abschlüsse beinhaltet. Allerdings erwirbt ein Teil der Jugendlichen an diesen Einrichtungen einen höheren Abschluss, meist den Hauptschulabschluss.⁷

3.4.1 Duale Ausbildung

Die folgende **Abbildung 12** zeigt die Entwicklung des dualen Ausbildungssystems in NRW und verdeutlicht, dass das Niveau der neuen Ausbildungsverträge seit Anfang der 1990er Jahre um die Marke von 120.000 Ausbildungsverträgen (plus/minus 10.000) schwankt.

⁷ Mit Blick auf die Bedeutung der verschiedenen Berufsbildungsbereiche und die konkreten Zahlen an Auszubildenden ist zu berücksichtigen, dass es unterschiedliche statistische Grundlagen gibt, die zu variierenden Größenordnungen führen. Die sogenannte Integrierte Ausbildungsberichterstattung weist z. B. die dualen Studierenden im Hochschulsystem, nicht aber im Berufsbildungsbereich aus, was zu irreführenden Aussagen in der Vergangenheit geführt hat, wonach das duale System weniger Anfänger_innen habe als das Hochschulsystem. Während dies für das vergangene Jahr 2020 und vermutlich auch für das laufende Jahr 2021 zutreffend ist, galt das zum damaligen Zeitpunkt nicht. Ferner wurde dabei das Schulberufssystem unterschlagen. Demgegenüber führt die Zuordnung der Berufsbildungsschulstatistik des Statistischen Bundesamtes dazu, dass der Übergangsbereich überschätzt wird, da Schulen mit mehreren Bildungsbereichen bzw. Bildungswegen dort nicht entsprechend differenziert werden. Da beide Statistiken ihre Vor- und Nachteile haben, greifen wir auf beide zurück.

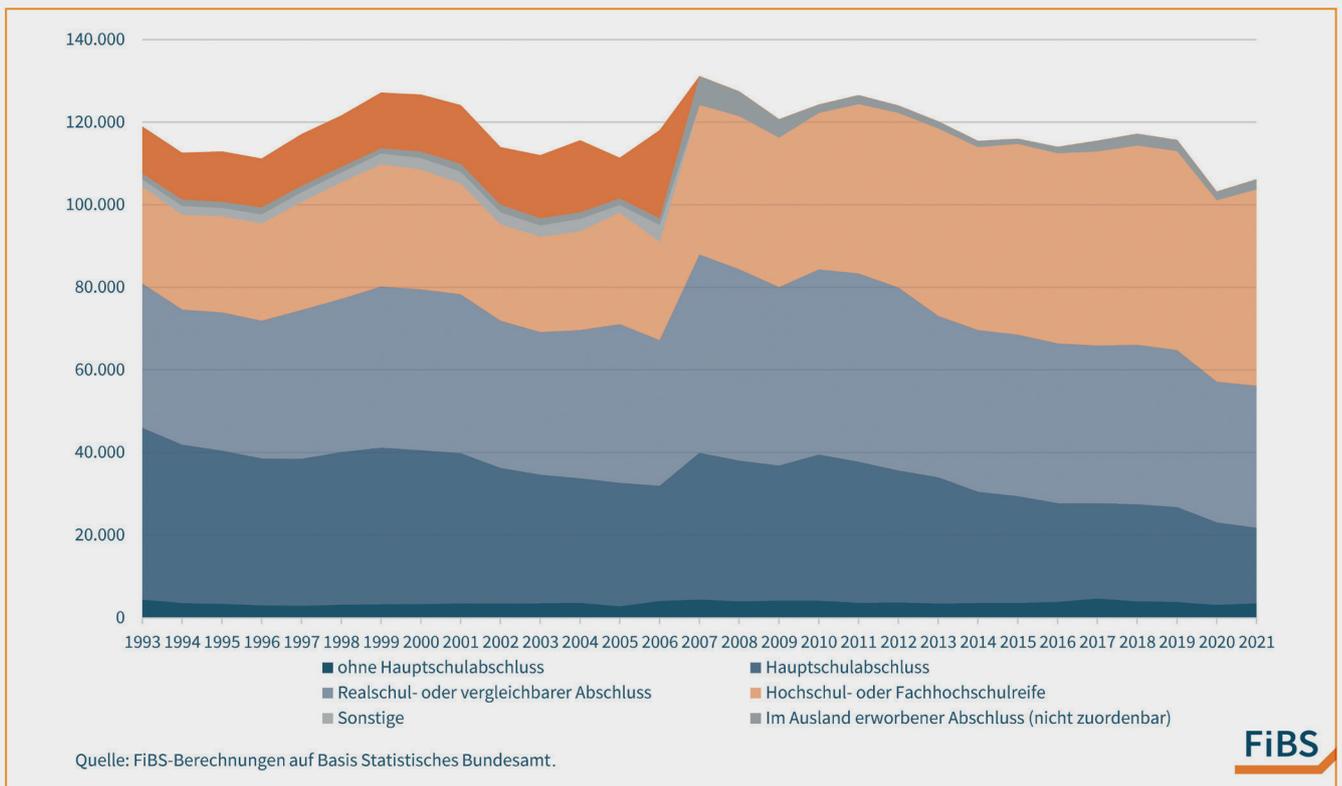


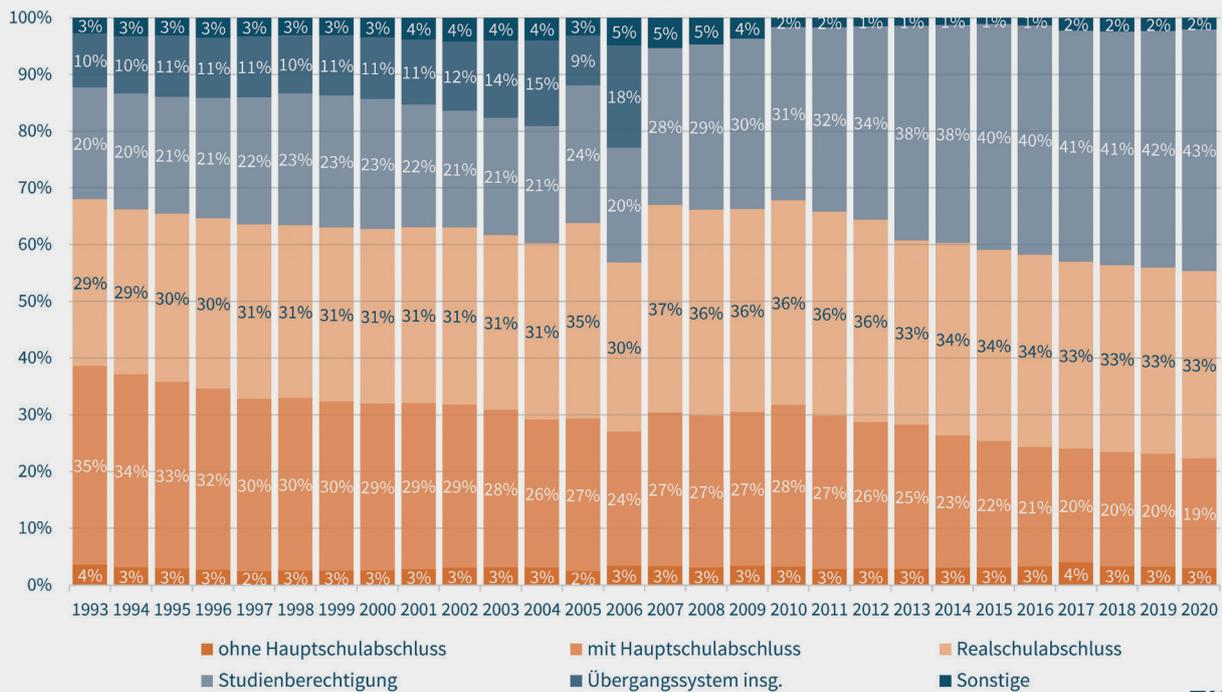
Abbildung 12: Entwicklung der Zahl der neuen Ausbildungsverträge im dualen System in Abhängigkeit vom Schulabschluss

Allerdings zeigt sich nach einem Höchststand an Ausbildungsverträgen im Jahr 2007, dass die anschließende Wirtschafts- und Finanzkrise 2007/08 zu einem erkennbaren und nachhaltigen Rückgang der Gesamtzahl an Ausbildungsverträgen geführt hat. Seit 2013 hat sich eine Größenordnung von rund 115.000 Ausbildungsverträgen eingependelt, allerdings zeigt sich im ersten Coronajahr 2020 ein deutlicher Rückgang auf 103.000 Neuverträge; dies ist ein Rückgang um elf Prozent, was in etwa dem Bundesdurchschnitt entspricht. Im vergangenen Jahr 2021 hat sich die Zahl der Verträge leicht auf 107.000 erhöht.

Die Abbildung zeigt darüber hinaus die deutliche Verschiebung bei der Zugangsqualifikation: Waren es 1993 knapp 25.000 Studienberechtigte, die eine duale Ausbildung begannen, so sind es 2020 über 40.000⁸; der Anteil ist somit von knapp einem Fünftel auf 43 Prozent angestiegen.⁹ Lag der Anteil der Realschulabsolvent_innen lange Zeit bei 30 Prozent, zeigt sich Mitte der 2000er Jahre ein sprunghafter Anstieg auf 37 Prozent, vor allem bedingt durch die Modifikation der Statistik. Blieb der Anteil anschließend zunächst auf diesem Niveau, liegt der Wert seit 2013 bei 33 Prozent.

Deutlich stärker ist der Rückgang der Hauptschulabsolvent_innen, der 1993 bei 35 Prozent lag und seither relativ kontinuierlich rückläufig ist. Nunmehr stellen sie – trotz statistischer Veränderung ab 2007, die zu einem zwischenzeitlichen Anstieg um knapp vier Prozentpunkte geführt hat – nur noch knapp 20 Prozent aller Ausbildungsverträge. In einer schwachen Wellenbewegung schwankt der Anteil der Jugendlichen ohne Schulabschluss an allen Ausbildungsanfänger_innen bei um die drei Prozent (plus/minus ein Prozentpunkt).

- 8 Für 2021 liegen noch keine differenzierten Daten nach Schulabschlüssen vor.
- 9 Dieser Anstieg ist einerseits sprunghaft im Jahr 2007 erfolgt (von 20 auf 28 Prozent) und andererseits seither relativ konstant weiter ausgebaut worden. Wenngleich der Anstieg 2007 mit einer grundlegenden Veränderung der statistischen Erfassung einherging, durch den die Jugendlichen, die vorher dem Übergangssystem zugeordnet wurden (siehe zum Übergangssystem ausführlicher Kapitel 3.4.4), nunmehr nach ihrem Schulabschluss ausgewiesen wurden, so ist es unwahrscheinlich, dass hier ein entsprechender Zusammenhang besteht, da dies bedeuten würde, dass diese Jugendlichen im Übergangssystem eine Studienberechtigung gehabt hätten. Vielmehr zeigt sich ein überproportionaler Anstieg des Anteils der Ausbildungsverträge auch bei Jugendlichen ohne und mit Haupt- bzw. Realschulabschluss.



Quelle: FiBS-Berechnungen auf Basis Statistisches Bundesamt.

FiBS

Abbildung 13: Struktur der dualen Ausbildungsverträge nach Schulabschluss seit 1993

Als Zwischenergebnis ist hier festzuhalten, dass in der dualen Ausbildung eine deutliche Verschiebung zugunsten der Abiturient_innen und zulasten der Hauptschulabsolvent_innen festzustellen ist. Auch wenn die Vermutung naheliegt, dass dies vor allem mit der Strukturverschiebung in den schulischen Abschlüssen begründet ist (siehe hierzu Kapitel 3.3.3), werden die nachfolgenden Ausführungen in Kapitel 3.4.3 zeigen, dass dies nur ein Teil der Erklärungen ist.

3.4.2 Schulische Ausbildung

Betrachtet man in einem weiteren Schritt die Entwicklung des Übergangs in das schulische Berufsausbildungssystem, dann zeigt **Abbildung 14**, dass dieser Bereich seit Anfang der 2000er Jahre von gut 35.000 neuen Ausbildungsverträgen auf etwas über 40.000 im Jahr 2019 angestiegen ist, überboten im Jahr 2014 mit über 50.000 Plätzen. Allerdings ist dieser Bereich im Coronajahr 2020 von 40.600 im Vorjahr 2019 auf 26.600 eingebrochen. Dies ist ein Rückgang um über ein Drittel (34,5 Prozent).¹⁰

Wie bereits weiter oben beim dualen System, zeigt auch diese Abbildung eine partielle Verschiebung der Übergangschancen in schulische Ausbildungswege zugunsten der höheren Schulabschlüsse. So zeigt sich ein vergleichsweise starker Anstieg des Anteils an (Fach-)Abiturient_innen von 25 (2002) auf 43 Prozent (2019), begleitet von einem leichten Rückgang des Anteils an Realschulabsolvent_innen, während der Anteil an Hauptschulabsolvent_innen mit rund 14 Prozent in den vergangenen Jahren höher ist als zu Beginn (elf Prozent).

Bei diesen Verschiebungen sind jedoch statistische Veränderungen (besserer Ausweis der sonstigen Vorbildung) wie auch der Struktur der Schulabgänger_innen zu berücksichtigen, die nahelegen, dass der Anteil an Jugendlichen mit höchstens Hauptschulabschluss Anfang und Mitte der 2000er Jahre faktisch noch deutlich höher gelegen haben dürfte, als durch die Abbildung ausgewiesen.

¹⁰ Für 2021 liegen soweit ersichtlich noch keine Zahlen zu den neuen schulischen Ausbildungsverträgen vor.

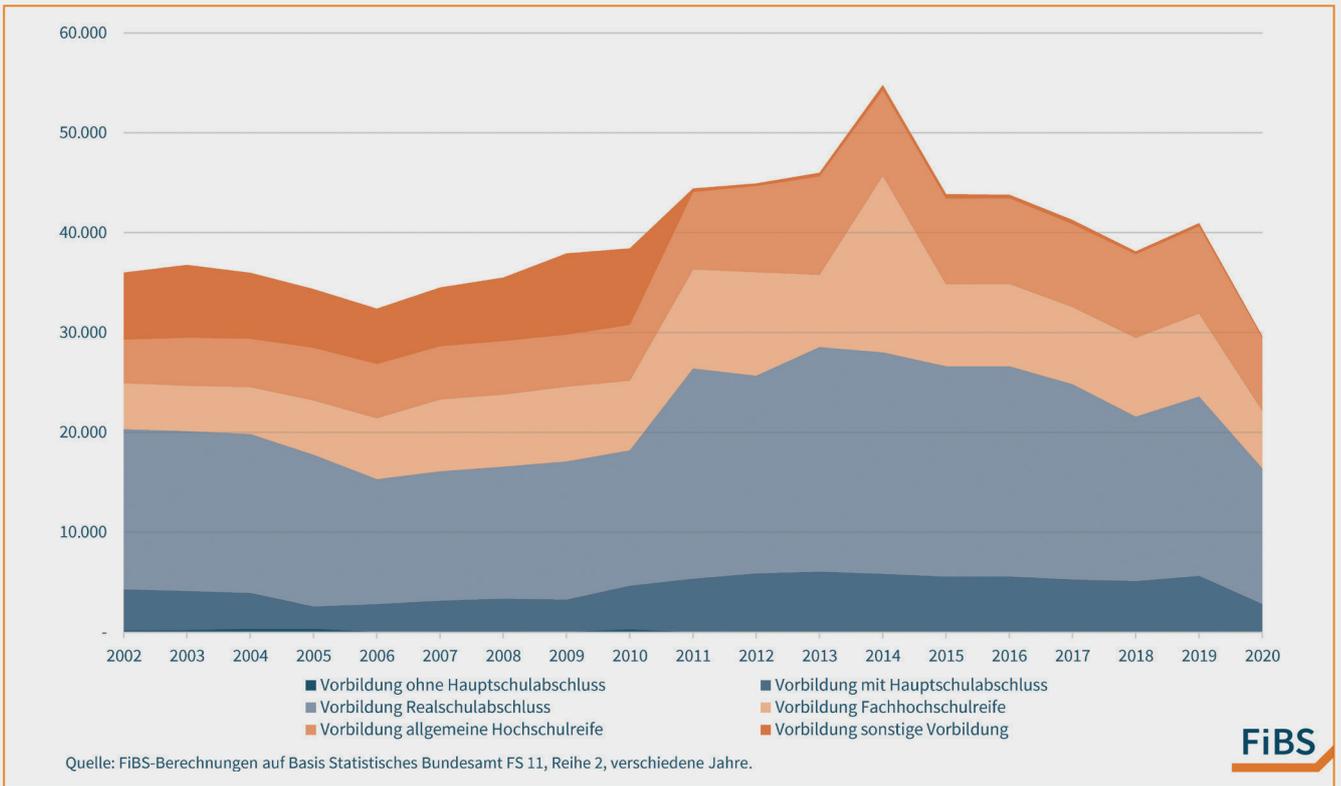


Abbildung 14: Entwicklung der neuen Ausbildungsverträge in der schulischen Berufsausbildung in Abhängigkeit vom Schulabschluss seit 2002

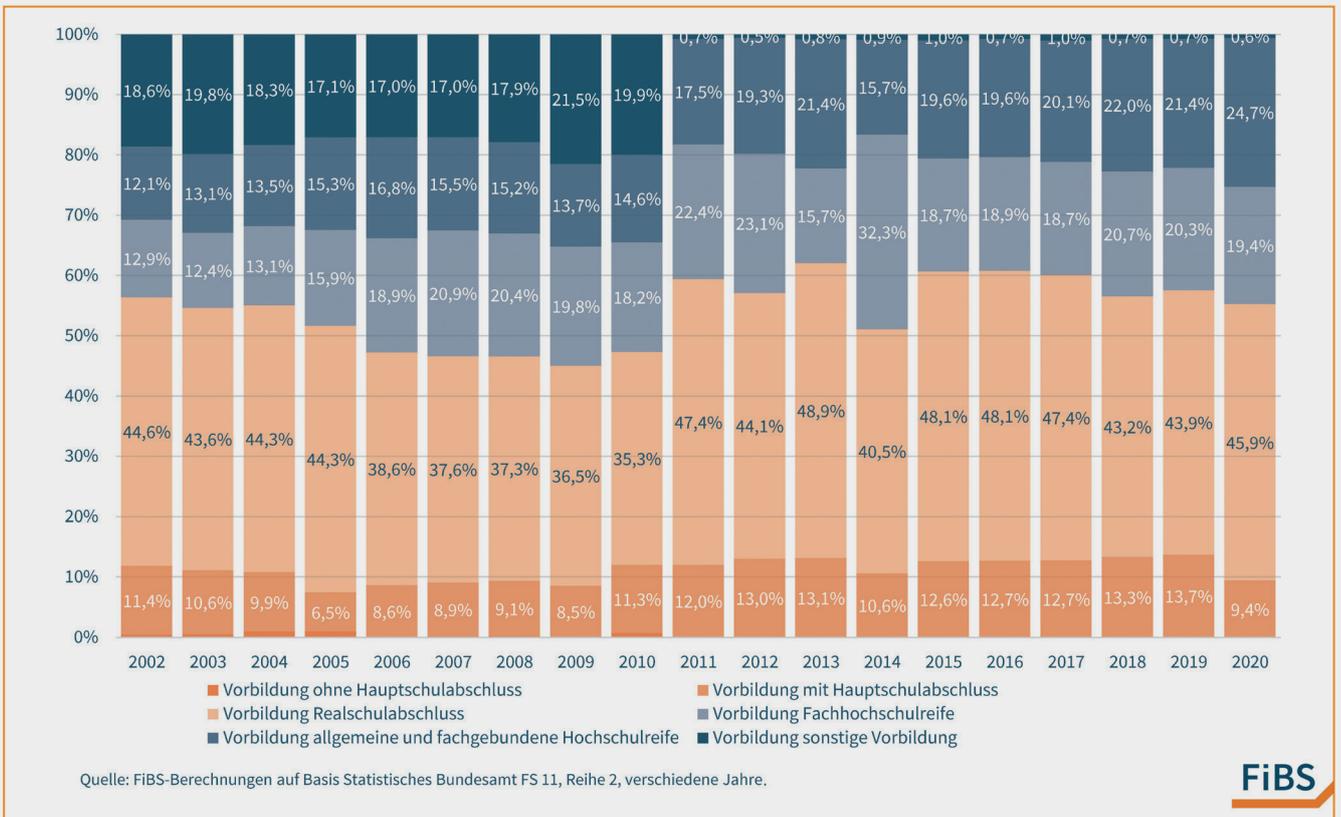


Abbildung 15: Verteilung der schulischen Ausbildungsverträge nach Schulabschluss seit 2002

3.4.3 Übergangschancen in Ausbildung

Mit Blick auf die Strukturverschiebungen im Schul- und Ausbildungsbereich ist es besonders bedeutsam, sich das Übergangsverhalten in Abhängigkeit vom Schulabschluss anzuschauen, da sich die Struktur der Schulabschlüsse über die vergangenen Jahrzehnte deutlich verändert hat. Die folgenden Grafiken in **Abbildung 16** differenzieren daher entsprechend.

Übergreifend fallen in den vier Grafiken zunächst sehr unterschiedliche Dynamiken auf: Während die **Abbildungen oben links und unten rechts** einen deutlichen Anstieg der aufsummierten Übergangsquoten von Jugendlichen ohne Schulabschluss (**oben links**) bzw. mit einer Studienberechtigung (**unten rechts**) signalisieren, waren die aufaddierten Übergangsquoten von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (**oben rechts**) zunächst etwas erhöht, um dann kontinuierlich abzusinken. Bei Jugendlichen mit einem mittleren bzw. Realschulabschluss (**unten links**) verläuft die Entwicklung im Wesentlichen in zwei längeren Phasen, wenngleich nicht immer kontinuierlich. Vielmehr gibt es phasenweise recht starke Veränderungen zwischen zwei Jahren. So steigt die Summe der Übergangsquoten zunächst zwischen 2010 und 2011 sprunghaft an, um dann 2012/13 stark abzusinken und dann wieder sprunghaft anzusteigen.

Die verschiedenen übergreifenden Veränderungen sind die Folge von sehr unterschiedlichen Entwicklungen in den Ausbildungsbereichen, die zu erheblichen Teilen zudem auf systemische Veränderungen zurückzuführen und auch interdependent sind.

Lesehinweis/methodische Anmerkungen

Die folgenden Abbildungen zeigen, in welcher – rechnerischen – Größenordnung Jugendliche mit dem jeweiligen Schulabschluss in einem Jahr eine duale oder schulische Ausbildung oder ein Studium aufnehmen bzw. ins Übergangssystem einmünden. Hierbei werden die Neuverträge des jeweiligen Jahres in Beziehung zur Zahl der Schulabgänger_innen mit dem entsprechenden Schulabschluss im gleichen Jahr gesetzt.

Da in allen Ausbildungsbereichen auch Personen eine Ausbildung aufnehmen, die in einem früheren Jahr den jeweiligen Schulabschluss erworben haben, können einzelne Werte über 100 Prozent hinausgehen bzw. sich zu Werten von über 100 Prozent aufaddieren. Zudem kann dies auch ein Hinweis darauf sein, dass Teile der Jugendlichen, z. B. insbesondere ohne Schulabschluss, wiederholt in bestimmte Teilbereiche einmünden (etwa ins Übergangssystem) und/oder sich sukzessive höher qualifizieren.

So erwerben sehr viele Jugendliche in verschiedenen Teilbereichen des Berufsbildungssystems einen höheren Schulabschluss, als sie in der allgemeinbildenden Schule erworben haben. Tatsächlich ist das Berufsbildungssystem eine wichtige Säule, um Höherqualifizierungswünsche, und damit nicht zuletzt auch eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu ermöglichen.¹¹

¹¹ Die nachfolgenden Zahlenwerte beziehen sich dabei auf die Zahl der jungen Erwachsenen, die den entsprechenden Schulabschluss im jeweiligen Jahr an einer allgemein- oder berufsbildenden Schule erworben haben.

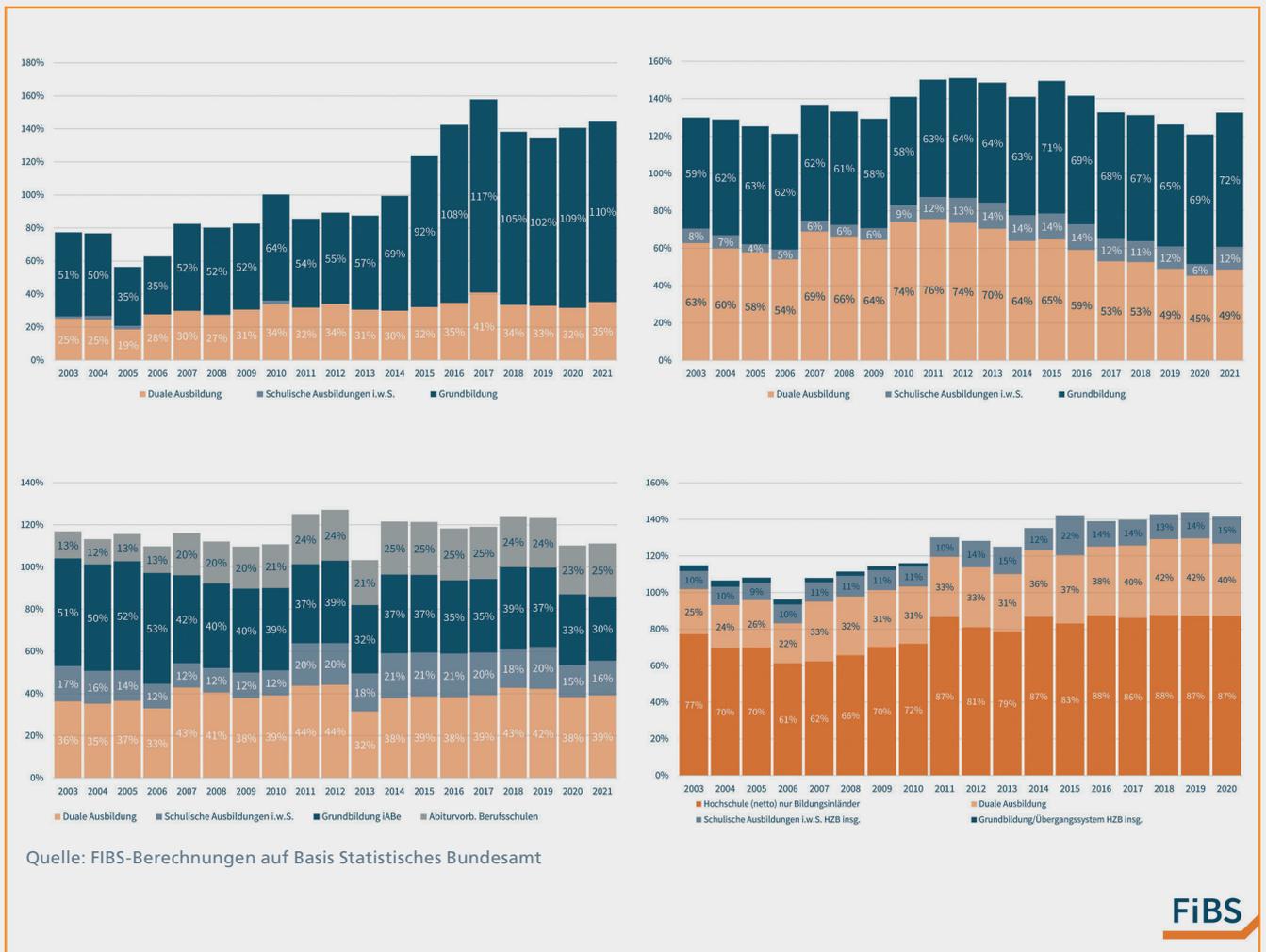


Abbildung 16: Entwicklung der Übergangsquoten in Ausbildung und Studium in Abhängigkeit vom Schulabschluss

- Links oben Jugendliche ohne Hauptschulabschluss
- Rechts oben Hauptschulabsolvent_innen
- Links unten Realschulabsolvent_innen
- Rechts unten Abiturient_innen

Das nordrhein-westfälische Ausbildungssystem ist für Abiturient_innen so attraktiv, dass sich der Anteil an Abiturient_innen, der eine duale oder schulische Ausbildung aufnimmt, in den vergangenen 15 Jahren um 20 Prozentpunkte erhöht hat.

Aus systemischen bzw. strukturellen Gründen bietet es sich an, mit den Abiturient_innen zu beginnen. In der **Abbildung 16 unten rechts** zeigt sich, dass diese in den vergangenen knapp 20 Jahren sowohl in stark zunehmendem Maße in ein Hochschulstudium (leuchtend orange) als auch in eine berufliche Ausbildung übergegangen sind. Letzteres betrifft sowohl die duale (in blassorange dargestellt) wie die schulische Berufsausbildung (in blassblau ausgewiesen). Ging Mitte der 2000er Jahre rechnerisch¹² rund ein Drittel der Studienberechtigten in eine Ausbildung über (ca. 25 Prozent in eine duale und zehn Prozent in eine schulische), waren es Ende des vergangenen Jahrzehnts mit rund 55 Prozent mehr als die Hälfte. Rechnerisch nahmen bis zu 42 Prozent eines Abiturientenjahrgangs eine duale und bis zu 15 Prozent eine schulische Berufsausbildung auf (im Jahr 2015 waren es sogar 22 Prozent). Das heißt, das nordrhein-westfälische Ausbildungssystem ist für Abiturient_innen so attraktiv, dass sich der Anteil an Abiturient_innen, der eine duale oder schulische Ausbildung aufnimmt, in den vergangenen 15 Jahren um 20 Prozentpunkte erhöht hat. Beide Größenordnungen liegen deutlich über den bundesweiten Vergleichszahlen von 35 bzw. 12 Prozent (siehe hierzu Dohmen et al. 2021a).

Zugleich ist der Anteil der Abiturient_innen, die ein Studium an einer nordrhein-westfälischen Hochschule aufgenommen haben, Mitte der 2000er Jahre zunächst zurückgegangen, um dann anschließend deutlich anzu-

¹² Der Begriff verweist rechnerisch hier darauf, dass die Zahl der Studienberechtigten, die im jeweiligen Jahr z. B. eine duale oder schulische Ausbildung oder ein Studium aufnehmen, in Beziehung gesetzt wird zur Zahl der Personen, die in dem entsprechenden Jahr eine allgemein- oder berufsbildende Schule mit dem entsprechenden Schulabschluss verlassen haben. Hierbei wird nicht weiter danach differenziert, ob die Ausbildungs- oder Studienanfänger_innen tatsächlich ihren entsprechenden Schulabschluss auch in diesem Jahr erworben haben.

steigen: Entsprach die Zahl der Studienanfänger_innen an den Hochschulen des Landes Mitte der 2000er Jahre noch etwa 70 Prozent des Abiturientenjahrgangs, so waren es in den vergangenen Jahren seit 2013 jeweils knapp 90 Prozent. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass diese Werte ausschließlich die Bildungsinländer_innen umfasst, also die Studienberechtigten, die ihre Studienberechtigung auch in Deutschland erworben haben.¹³ Bricht man diese Zahl in einem weiteren Schritt auf die Studierenden herunter, die in NRW auch ihren Schulabschluss erworben haben, dann dürfte die Quote bei etwa 55 bis 65 Prozent liegen, wobei ein weiterer Teil in anderen Bundesländern anfängt zu studieren.¹⁴

Im Ergebnis bedeuten diese Werte, dass in den vergangenen Jahren mehr als fünf von zehn Studienberechtigten eine berufliche Ausbildung, und zugleich zwischen sechs bis sieben von zehn ein Studium begonnen haben.

Dies verweist einerseits auf aufeinander aufbauende Qualifizierungswege (erst Ausbildung, dann Studium) und andererseits wahrscheinlich auch auf eine besonders starke Bedeutung des dualen Studiums, bei dem eine duale Ausbildung mit einem Studium kombiniert wird.¹⁵

¹³ Würde man diese Differenzierung zwischen den Studienanfänger_innen aus dem In- und Ausland unberücksichtigt lassen, dann wäre das Ergebnis verzerrt und würde die Studierneigung der hier aufgewachsenen Menschen überzeichnen. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Übergangsquoten in andere Ausbildungsbereiche, in denen zugewanderte Menschen über lange Zeit eine sehr untergeordnete Rolle spielten. Gleichwohl steigt auch in diesen Bereichen der Anteil zugewanderter Auszubildender.

¹⁴ Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Studienanfänger_innen der nordrhein-westfälischen Hochschulen zu rund 70 Prozent ihr Abitur auch in NRW erworben haben, ein Sechstel kommt aus einem anderen Bundesland und ein weiteres knappes Sechstel aus dem Ausland. Umgekehrt studieren etwa zehn Prozent der Studienberechtigten aus NRW an einer Hochschule in einem anderen Bundesland.

Im Ergebnis ist somit festzuhalten, dass ein größerer Anteil einer größeren Zahl an Abiturient_innen eine Ausbildung beginnt – von einer mangelnden Attraktivität der beruflichen Ausbildung für Studienberechtigte kann daher keine Rede sein. Es wäre dabei auch nicht überraschend, wenn diese Entwicklung bei den Studienberechtigten dazu führt, dass die Ausbildungschancen für andere junge Menschen ungünstiger werden.

Betrachtet man die Jugendlichen mit einem mittleren bzw. Realschulabschluss (**Abbildung 16 unten links**) zeigt sich ein wellenartiger Verlauf der Übergangsquoten in eine duale Ausbildung. Nach einem leichten Rückgang auf vergleichsweise niedrigem Niveau von rund 35 Prozent (oder auch darunter), stiegen die Quoten zunächst sprunghaft auf über 43 Prozent im Jahr 2007 (hier: plus zehn Prozentpunkte gegenüber 2006), um dann wieder in einen sukzessiven Rückgang überzugehen. Im Nachgang der Wirtschafts- und Finanzkrise sanken die Werte erst auf 38 Prozent (2009), um dann wieder sprunghaft auf 44 Prozent (2012) zu wachsen, wiederum gefolgt von einem Einbruch um zehn Punkte (2013).

Dieser Einbruch ging einher mit einem starken Anstieg der Abiturientenzahlen in diesem Jahr, aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge sowie einer sprunghaften Erhöhung der Übergangsquote von Abiturient_innen in duale Ausbildung in den Folgejahren (siehe oben).

15 Bundesweit lässt sich dieser Trend deutlich belegen. So formuliert das BIBB: „Immer mehr Betriebe bieten Ausbildungsplätze für ein duales Studium an. Während sich im Jahr 2004 insgesamt 18.168 Unternehmen beteiligten, wurden 2019 rund 51.000 kooperierende Unternehmen beziehungsweise Standorte gemeldet. Insgesamt hat sich die Anzahl dualer Studiengänge seit 2004 von seinerzeit 512 auf jetzt 1.662 mehr als verdreifacht, und die Zahl der Studierenden ist von 40.982 auf jetzt über 108.000 um mehr als das Zweieinhalbfache gestiegen“ (vgl. https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_124756.php).

Dennoch zeigt sich, bezogen auf die Realschulabsolvent_innen in den Jahren nach 2013 erneut ein recht deutlicher Anstieg auf 43 Prozent (2018). Die Coronapandemie hat die Quote dann wieder etwas stärker sinken lassen.

Beim Übergang in die schulische Ausbildung zeigt sich Mitte der 2000er Jahre zunächst ein Rückgang von 18 Prozent (2002) auf zwölf Prozent (2006), dem anschließend ein kontinuierlicher Anstieg auf bis zu 19 Prozent im Jahr 2019 folgt. Im Coronajahr 2020 zeigt sich ein stärkerer Einbruch auf 15 Prozent, dies entspricht einem Rückgang um fast ein Viertel.

Eine deutliche Niveauerhöhung zeigt sich im Zeitablauf bei den abiturvorbereitenden Bildungsgängen an Berufsschulen: Einerseits zeigt sich in der langen Frist ein Anstieg von zwölf Prozent in der Mitte der 2000er Jahre auf bis zu 25 Prozent in der Mitte des vergangenen Jahrzehnts, andererseits zeigen sich zwei sprunghafte Anstiege mit Niveauveränderungen. Der erste sprunghafte Anstieg erfolgte 2006/07 von 13 auf 20 Prozent und dann 2010/11 von 21 auf 24 Prozent. Abgesehen von einem vorübergehenden, stärkeren Rückgang auf 21 Prozent (2013), blieb die Übergangsquote auf diesem Niveau. Diese Verschiebungen scheinen Gegenbewegungen zu den ungünstigeren Ausbildungschancen in der beruflichen Bildung zu sein.

Ein kontinuierlicher und nachhaltiger Rückgang zeigt sich beim Übergang von Realschulabsolvent_innen in das Übergangssystem, wo die Werte von 50 Prozent im Jahr 2006 auf 33 Prozent im vergangenen Jahr 2020 abgesunken sind. Angesichts der schwierigen (Auffang-) Rolle, die das Übergangssystem hat, ist dies einerseits eine positive Entwicklung.

Andererseits sind die Einmündungsquoten von Realschulabsolvent_innen in duale und schulische Ausbildung erstaunlich niedrig: Selbst in „Spitzenjahren“ beginnen lediglich zwei Drittel eine qualifizierende Ausbildung, meist sind es höchstens 60 Prozent, manchmal sogar nur die Hälfte des Abgängerjahrgangs. Geht man davon aus, dass dies kein freiwilliger Verzicht auf eine Ausbildung ist, deutet dies auf mangelnde Chancen auf eine qualifizierende Ausbildung auch für junge Menschen mit einem Realschulabschluss hin. Dementsprechend sind auch diese jungen Erwachsenen mit einem mittleren Schulabschluss gezwungen, nach Alternativen zu suchen – und eine wesentliche Alternative, um vergleichsweise sicher in qualifizierende Ausbildungswege einzumünden, ist die Höherqualifizierung. Wie oben gezeigt, sind die Studienberechtigten die einzige Gruppe, der fast ausnahmslos der Übergang in einen qualifizierenden Ausbildungsabschnitt gelingt.

Bei den Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss (**Abbildung 16 oben rechts**) zeigt sich zwar einerseits, dass sich die Übergangschancen in eine duale Ausbildung zwischen Anfang und Ende der 2000er Jahre zunächst deutlich verbessert haben, von 51 Prozent (2002) über 54 Prozent (2006) auf 76 Prozent (2011). Andererseits zeigt sich anschließend ein starker Rückgang von rund 75 Prozent in den Jahren 2010 bis 2012 auf zuletzt deutlich unter 50 Prozent (2020). Selbst wenn man die Ausnahmesituation aufgrund der Coronapandemie im Jahr 2020 außer Acht lässt, ist dies ein ausgesprochen starker Rückgang, der auch durch etwas höhere Einmündungschancen in qualifizierende schulische Ausbildungswege nicht aufgefangen werden kann. Hier haben sich die Übergangschancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss von unter fünf Prozent Mitte der 2000er Jahre auf bis zu 15 Prozent Mitte der 2010er Jahre erhöht. Allerdings sind die Werte in den vergangenen Jahren wieder leicht

rückläufig (2019: zwölf Prozent). Im Coronajahr 2020 schlägt sich der Rückgang der schulischen Ausbildungsverträge auch hier in einem Sinken der Übergangsquote auf sechs Prozent nieder; das ist eine Halbierung der Übergangsquote im Vergleich zum Vorjahr. Der starke Rückgang der Ausbildungschancen für Jugendliche mit Hauptschulabschluss ging einher mit vergleichsweise hohen und zunehmenden Einmündungsquoten in das Übergangssystem: Übergreifend liegen die Werte meist nahe an der 70-Prozent-Marke, und damit höher als in den 2000er Jahren. Einer leicht abnehmenden Quote zwischen 2015 und 2019 folgt ein etwas stärkerer Anstieg um vier Prozentpunkte auf 69 Prozent in 2020.

Bei den Jugendlichen ohne Schulabschluss wird das Bild vom starken Anstieg der Einmündungsquote in das Übergangssystem dominiert: Statt der Hälfte oder gar nur einem Drittel Mitte der 2000er Jahre ist die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss, die ins Übergangssystem einmünden, in den vergangenen Jahren höher als die Zahl der Jugendlichen, die im entsprechenden Jahr die Schule ohne Abschluss verlassen. Auch wenn der besonders starke Anstieg seit 2015 wahrscheinlich durch die hohe Zuwanderung Mitte des Jahrzehnts maßgeblich beeinflusst ist, verweist dies darauf, dass offensichtlich eine größere Zahl wiederholt darin einmündet. Gelang Anfang bis Mitte der 2000er Jahre nur einem Viertel eines Schulabbrecherjahrgangs der erfolgreiche Übergang in duale Ausbildung, war es in den vergangenen Jahren meist rund ein Drittel. Im Jahr 2017 lag der Wert sogar bei 40 Prozent.

Übergreifend und zusammenfassend ist somit zu konstatieren, dass sich in NRW die Ausbildungschancen insbesondere für Abiturient_innen verbessert haben, während es bei den anderen Gruppen von Schulabgänger_innen allenfalls leichte Verbesserungen, oft aber auch

Mit Blick auf die Auswirkungen der Coronapandemie zeigen sich sowohl in der dualen wie auch in der schulischen Ausbildung starke Einbrüche der Ausbildungszahlen im Jahr 2020, die sich im Jahr 2021 zumindest in der dualen Ausbildung ein wenig verbessert haben.

geringere Übergangschancen gegeben hat. Dies ist insofern besonders bedeutsam, als die Gruppe der Abiturient_innen einerseits vergleichsweise stark gewachsen ist und andererseits im Vergleich zum bundesweiten Geschehen besonders hohe Anteile in duale bzw. schulische Ausbildung übergehen. Umgekehrt sind die Übergangschancen für die anderen Schulabschlüsse stark unterdurchschnittlich:

- Während im Bundesdurchschnitt ca. 35 Prozent der Abiturient_innen in duale und zwölf Prozent in eine schulische Ausbildung übergehen, liegen die Vergleichswerte in NRW bei bis zu 42 bzw. 15 Prozent. Das heißt, die Werte in NRW sind erheblich höher als im Bund. Demgegenüber sind die Quoten bei den anderen Gruppen von Schulabgänger_innen deutlich unterproportional.
- Bundesweit gehen von den Realschulabsolvent_innen knapp 50 Prozent in duale und rund 35 Prozent in schulische Ausbildung über; in NRW sind es maximal 43 bzw. 20 Prozent.
- Bei den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss liegt die bundesweite Übergangsquote in duale Ausbildung bei rund 80 Prozent, in schulische Ausbildung bei zwölf Prozent. Demgegenüber sind es in NRW höchstens 55 Prozent, die in den vergangenen Jahren in duale Ausbildung einmünden sowie bis zu zwölf Prozent, die eine schulische Ausbildung beginnen.
- Jugendliche ohne Hauptschulabschluss finden im Bundesdurchschnitt zu rund 45 Prozent einen dualen Ausbildungsplatz, gegenüber rund einem Drittel in NRW. Schulische Ausbildungen kommen für Jugendliche ohne Schulabschluss nur selten in Betracht.

Das Ausbildungssystem in NRW unterscheidet sich somit recht deutlich von dem in den anderen Bundesländern, was sich in deutlich ungünstigeren Zugangschancen für

junge Menschen ohne Studienberechtigung ausdrückt als im Bundesdurchschnitt. Mit Blick auf die Auswirkungen der Coronapandemie zeigen sich sowohl in der dualen wie auch in der schulischen Ausbildung starke Einbrüche der Ausbildungszahlen im Jahr 2020, die sich im Jahr 2021 zumindest in der dualen Ausbildung ein wenig verbessert haben: Die Zahl der dualen Ausbildungsverträge ging 2020 um rund 12.500 (minus elf Prozent) und die der schulischen Ausbildungsplätze um ein Drittel von 40.600 auf 26.600 zurück. Während die Abiturient_innen davon wenig beeinträchtigt wurden, waren junge Erwachsene mit Real- und Hauptschulabschluss insbesondere vom Rückgang der schulischen Ausbildungsplätze betroffen. Etwas überraschend ist, dass sich die Übergangsquoten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit und ohne Hauptschulabschluss in eine duale Ausbildung vergleichsweise wenig verändert haben, obwohl sich die Zahl der Ausbildungsplätze deutlich verringert hat.

Die absoluten Zahlen zeigen hingegen – und: erwartungsgemäß –, dass diese beiden Gruppen überproportional starke Rückgänge der Neuverträge zu verzeichnen haben; und der Rückgang umso geringer ist, je höher der Schulabschluss. Dies verweist darauf, dass die Zahl der Jugendlichen, die im vergangenen Jahr die Schule ohne bzw. mit Hauptschulabschluss verlassen haben, noch stärker zurückgegangen ist. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass im vergangenen Jahr ein größerer Teil als in früheren Jahren die Schule nicht planmäßig abgeschlossen hat, sondern möglicherweise noch ein Jahr „drangehangen“ hat, um einen – ggf. besseren – Schulabschluss zu erwerben. Die vorläufigen Analysen deuten darauf hin, dass die Jugendliche, die einen Hauptschulabschluss anstreben, davon stärker betroffen sind als andere. Allerdings zeigt sich auch bei der Fachhochschulreife ein überproportionaler Rückgang der Abschlusszahlen gegenüber dem Jahr 2019.

3.4.4 Einmündung ins Übergangssystem¹⁶

Das Übergangssystem wurde im vorhergehenden Kapitel bereits miterfasst, indem die Übergangsquoten in Abhängigkeit vom Schulabschluss ausgewiesen wurden. Dabei zeigte sich u. a. ein starker Anstieg der Übergangsquote von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss seit 2015, was deutlich auf die Bedeutung der hohen Zuwanderungszahlen Mitte der 2010er Jahre in dieser Hinsicht verweist. Allerdings waren die Einmündungsquoten auch unabhängig davon, jedoch auf niedrigerem Niveau, angestiegen.

Dieser Zusammenhang wird durch **Abbildung 17** bestätigt. Auch dort zeigen sich starke Anstiege beim Anteil der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sowie bei den sonstigen Abschlüssen, die der deutschen Systematik nicht zugeordnet werden können. Insofern hat das Übergangssystem auch eine besondere Aufgabe bei der Verbesserung der Bildungschancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Gleichwohl kann es nicht darauf reduziert werden; zumal es eine wichtige Rolle bei der sogenannten Youth Guarantee der EU einnimmt. Es verhindert, dass junge Menschen zu den sogenannten NEETs werden, das heißt Personen, die

„Not in Employment, Education or Training“ (nicht in Beschäftigung, Bildung oder Ausbildung) sind. Zudem reduziert es die Jugendarbeitslosigkeit, da Personen, die in solchen und anderen Maßnahmen sind, nicht als Arbeitslose gezählt werden. Bundesweit wäre die Jugendarbeitslosigkeit deutlich höher, wenn es dieses Übergangssystem nicht gäbe (Dohmen et al. 2020). Vor diesem Hintergrund sollte die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland nicht unterschätzt werden. Sie ist insbesondere nicht nur auf das duale System zurückzuführen, wie in der politischen Diskussion gerne behauptet wird, sondern vielmehr auch auf die große Anzahl von jungen Menschen im Übergangssystem und in anderen Maßnahmen.

Vor diesem Hintergrund zeigt **Abbildung 17** einerseits, dass die Zahl der jungen Menschen, die in NRW in das Übergangssystem einmünden, seit Mitte der 2000er Jahre, als zeitweise über 95.000 Personen dorthin übergingen, deutlich abgenommen hat.¹⁷ Im Jahr 2012 wurde der insgesamt niedrigste Stand mit 73.500 Einmündungen erreicht, ein Wert, der im vergangenen Jahr wieder annähernd erreicht wurde (74.500). In der Zwischenzeit stiegen die Zahlen zunächst auf bis zu 83.000 im Jahr 2017 an, auch beeinflusst durch die hohe Zuwanderung in den Jahren vorher.

¹⁶ Dieses Übergangssystem wird durch die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2021) als „eine Reihe institutionalisierter, jedoch durchaus heterogener und sich im Zeitverlauf wandelnder Bildungsgänge, die keinen vollqualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln“ definiert, wobei dabei den sich nicht in einer Ausbildung befindenden jungen Erwachsenen und Jugendliche das Nachholen von „allgemeinbildenden Schulabschlüssen oder den Erwerb von berufsvor- oder berufsbildenden Qualifikationen ermöglicht werden“ soll (bpb 2021). Die meist auf ein Jahr begrenzten Maßnahmen haben zum Ziel, die individuellen Chancen auf den Übergang in eine Berufsausbildung (betrieblich oder schulisch) zu verbessern.

¹⁷ Die hohen Einmündungszahlen in das Übergangssystem waren ein zentraler Anlass für die Allianz für Ausbildung, die mittlerweile Allianz für Aus- und Weiterbildung heißt. Ihre Intention bestand insbesondere darin, die Ausbildungschancen von jungen Menschen zu verbessern, was sich temporär nicht nur an den bundesweiten Zahlen zeigen lässt (Dohmen et al. 2021a).

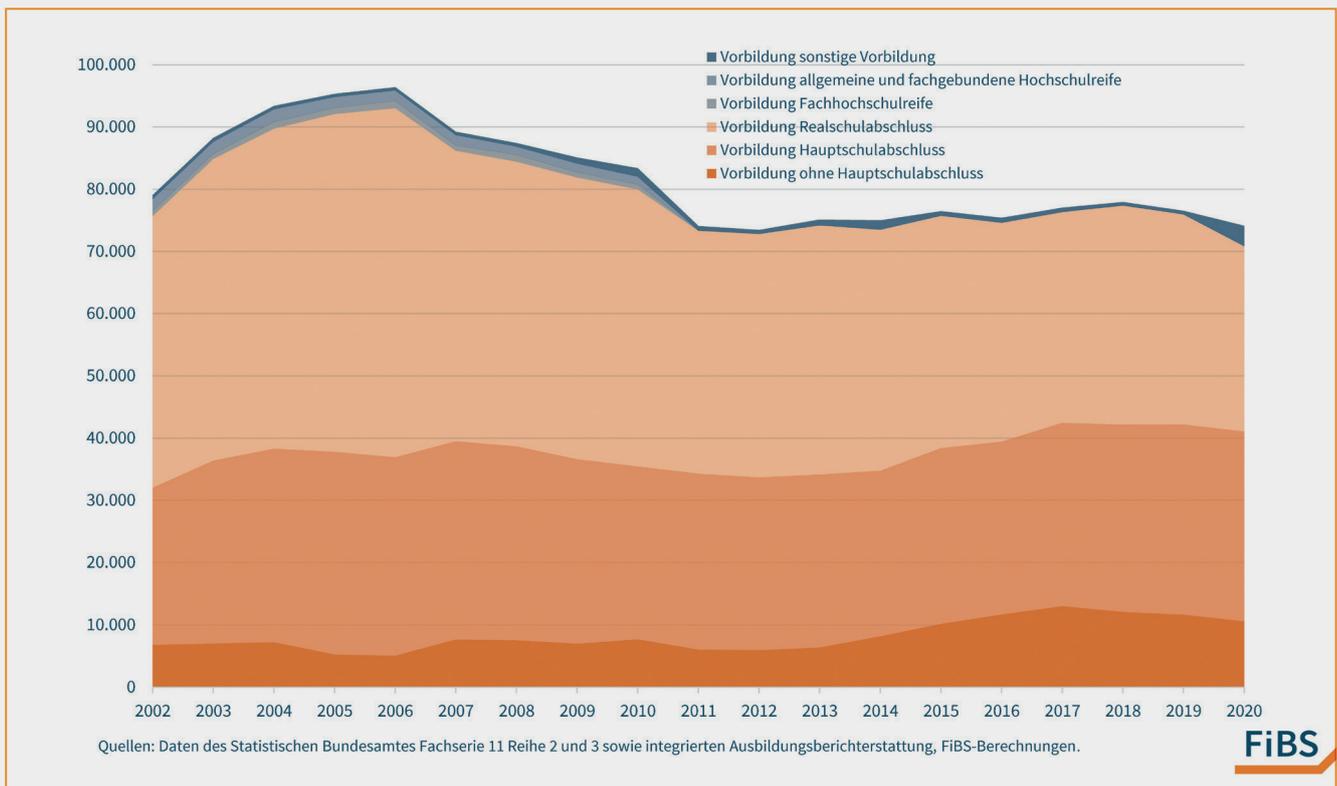


Abbildung 17: Entwicklung der Einmündungszahlen in das Übergangssystem in NRW seit 2002

Auch wenn die Zahl von unter 75.000 im Jahr 2020 auf den ersten Blick in einem vergleichsweise positiven Licht erscheinen mag, so ist diese Größenordnung und die Entwicklung angesichts der deutlich geringeren Zahl der Ausbildungsneuverträge im nordrhein-westfälischen dualen wie schulischen Ausbildungssystem kritischer zu sehen. Der Rückgang der Zahl an Ausbildungsverträgen um fast 25.000 zwischen 2019 und 2020 hätte zwingend zu einem Anstieg der Einmündungszahlen führen müssen, auch wenn ein Teil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen es vorgezogen hat, länger in der allgemein- oder berufsbildenden Schule zu verweilen.

Allerdings können die tatsächlichen Implikationen nur in einer gemeinsamen Betrachtung mit der Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit sowie der Zahl der sogenannten NEETs übergreifend eingeschätzt werden. Während die Jugendarbeitslosigkeit in NRW im Jahr 2020 (Stand: Dezember) auf 5,9 Prozent angestiegen ist, was gegenüber dem Vorjahresmonat einen Anstieg um rund 0,9 Prozentpunkte bzw. 17 Prozent bedeutet (GIB 2021), liegen zu den NEETs scheinbar keine Zahlen für NRW vor.

3.4.5 Die Höherqualifizierungsrolle der Berufsbildung

Neben der beruflichen Qualifizierung hat das System der beruflichen Bildung, partiell auch einschließlich des Übergangssystems, eine wichtige Rolle beim Erwerb höherer (allgemeinbildender) Schulabschlüsse. Die Analyse weiter oben hat einerseits gezeigt, dass die Zahl der Studienberechtigten in den allgemeinbildenden Schulen vergleichsweise konstant ist (siehe Kapitel 3.3.3), während die Zahl und der Anteil der Schulabgänger_innen insgesamt, die in einem Jahr die Hochschulreife an allgemein- und berufsbildenden Schulen erwerben, deutlich angestiegen ist. Setzt man deren Zahl in Relation zu den Schulabgänger_innen mit mittlerem Schulabschluss, dann entspricht die Größenordnung relativ konstant rund zwölf Prozent der Abgängerzahl drei Jahre vorher, weitere 16–17 Prozent erwerben zwei Jahre nach dem mittleren Schulabschluss die Fachhochschulreife sowie noch einmal 20 Prozent den schulischen Teil der FH-Reife. Dies würde in der Summe bedeuten, dass rechnerisch fast die Hälfte der Schulabgänger_innen eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Diese Größenordnung ist seit 2015 relativ konstant.

Zudem liegt der rechnerische Anteil an Schulabgänger_innen, die nach dem Erwerb des Hauptschulabschlusses einen mittleren Schulabschluss erwerben, bei rund 55 Prozent des Schulabgängerjahrgangs mit Hauptschulabschluss ein bzw. zwei Jahre zuvor. Allerdings ist die Varianz etwas größer. Im Jahr 2020 lag die Quote sogar bei 65 Prozent. Noch größer ist die Variabilität des Anteils derer, die – wiederum rechnerisch – „zusätzlich“ einen Hauptschulabschluss erwerben: Hier liegt der Anteil seit 2017 recht konstant bei deutlich über 100 Prozent der Zahl der Schulabbrecher_innen des vorvergangenen

Jahres, während es vorher bis zu 85 Prozent waren. In der Mehrzahl der Jahre liegt der Anteil derzeit zwischen 120 und 130 Prozent.¹⁸

Diese Zahlen verdeutlichen, welche große Bedeutung den beruflichen Schulen bzw. dem System der beruflichen Bildung in dieser Hinsicht zukommt. So ist insbesondere der starke Anstieg der Zahl und des Anteils an Studienberechtigten auf das berufliche Bildungssystem und nicht auf die allgemeinbildenden Schulen zurückzuführen. Mit Blick auf die Übergangschancen in qualifizierende Ausbildung oder Studium ist diese Entwicklung nahezu zwingend, haben Jugendliche ohne Studienberechtigung in NRW – nicht nur im Bundesvergleich – besonders geringe Chancen auf einen dualen oder schulischen Ausbildungsvertrag.

Ergänzend zu dieser Darstellung betrachtet **Abbildung 19** die Struktur der Schulabschlüsse an allgemein- und berufsbildenden Schulen, um – in der Gegenüberstellung mit **Abbildung 10** – die Höherqualifizierungsfunktion des Berufsbildungssystems transparenter zu machen. Während der Anteil der Abiturient_innen dort seit zehn Jahren relativ konstant bei etwa 40 Prozent liegt, erhöht sich der Wert in der nachfolgenden Abbildung auf etwas über 60 Prozent (Fachhochschul- und allgemeine Hochschulreife zusammengenommen).

¹⁸ Zwischen 2013 und 2016 lag der Wert zwischen 80 Prozent und 90 Prozent. Somit liegt nahe, den starken Anstieg der vergangenen Jahre vor allem auf die hohe Zuwanderung in der Mitte des Jahrzehnts zurückzuführen.

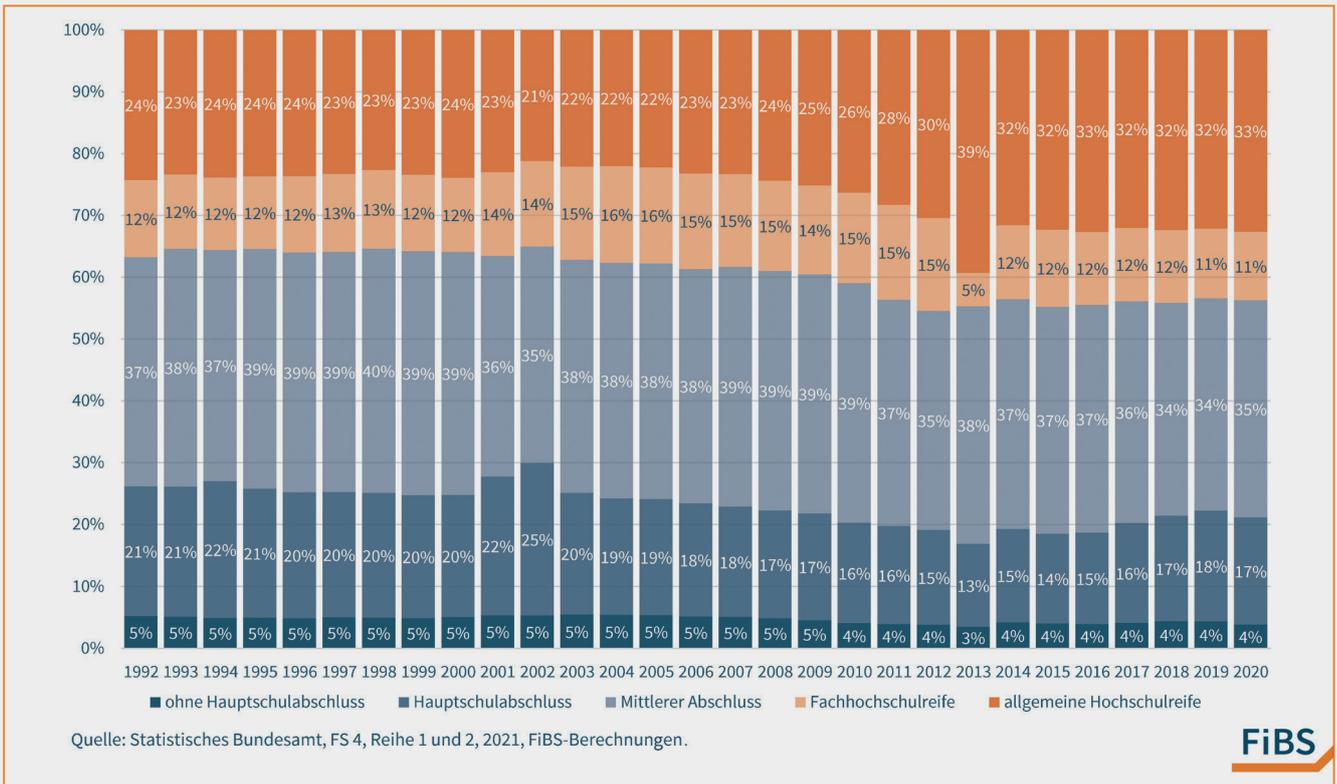


Abbildung 18: Struktur der Schulabschlüsse an allgemein- und berufsbildenden Schulen in NRW

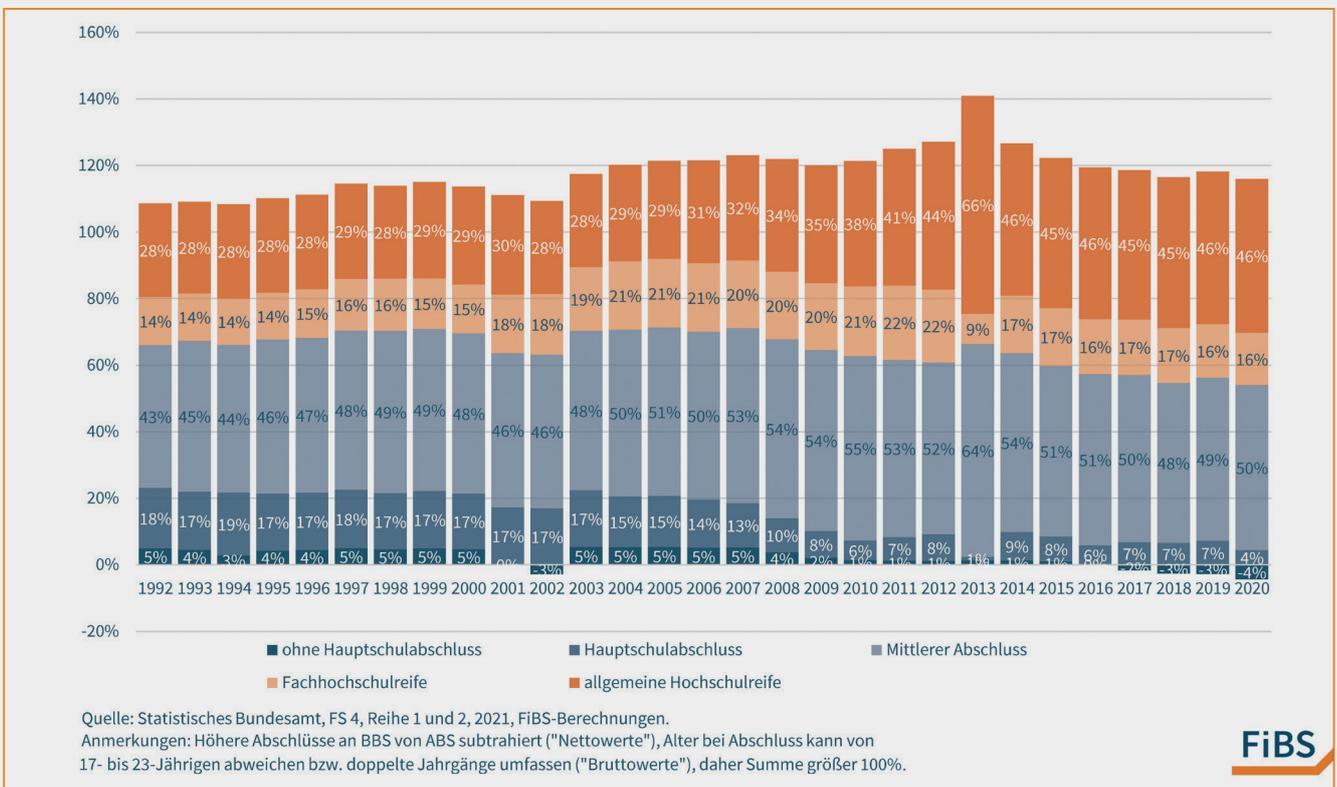


Abbildung 19: Abschlüsse an allgemein- und berufsbildenden Schulen in Relation zum Altersjahrgang

Auch zeigt sich insofern eine etwas andere Struktur, als der Anteil der Fachhochschulreife wesentlich größer ist, und auch bis in die letzten Jahre anhält. Gegenüber dem Anfang der 1990er Jahre hat sich der Anteil um knapp 20 Prozentpunkte erhöht, wobei zugleich zu beachten ist, dass die aufsummierten Werte aller Schulabschlüsse von rund 110 Prozent auf rund 120 Prozent angestiegen sind. Dies verweist darauf, dass höhere Schulabschlüsse auch in späteren Jahren noch angestrebt werden, z. B. gefördert über das BAföG oder die Bundesagentur für Arbeit. Angestiegen ist im Betrachtungszeitraum zudem der Anteil der mittleren (Real-)Schulabschlüsse. Machten Anfang und Mitte der 1990er Jahre noch rund 45 Prozent diesen Abschluss, sind es nunmehr rund 50 Prozent – wobei der Anteil zwischenzeitlich noch höher war.

Die Verschiebung zu höheren Abschlüssen wird besonders deutlich, wenn man sich die „Nettoanteile“ der Schulabgänger_innen ohne und mit Hauptschulabschluss ansieht, die auf unter fünf Prozent abgesunken sind. Stattdessen hatten Anfang und Mitte der 1990er Jahre noch fünf Prozent der 18- bis 23-jährigen Bevölkerung keinen und knapp 20 Prozent einen Hauptschulabschluss. Dass die Werte der Personen ohne Hauptschulabschluss zuletzt sogar negativ waren, bedeutet, dass mehr Menschen in dem jeweiligen Jahr einen Hauptschulabschluss an einer berufsbildenden Schule erworben haben, als die allgemeinbildenden Schulen in diesem Jahr ohne Abschluss verlassen haben. Hierbei könnte auch die Zuwanderung der vergangenen Jahre eine Rolle spielen, wenn diese einen Schulabschluss nachholen oder erwerben.

Die Größenordnungen belaufen sich auf rund sechs Prozentpunkte bezogen auf die allgemeine und 16 Prozentpunkte bei der Fachhochschulreife, zehn Prozentpunkte bei der mittleren (Real-)Schulreife. Zudem erwerben jährlich etwa zwei Prozent einen Hauptschulabschluss.

Die vorstehenden Ausführungen zeigen, dass die Berufsschulen eine große Bedeutung für die Verbesserung von Bildungschancen und das lebenslange Lernen haben, indem sie den Erwerb bzw. das Nachholen von Schulabschlüssen ermöglichen. Dabei erfolgt der Erwerb des höheren Schulabschlusses zum Teil im Rahmen einer berufsqualifizierenden Ausbildung, zum Teil im Rahmen (schul-)abschlussorientierter Bildungswege, z. B. an Fachoberschulen.

Gleichzeitig verweist die Analyse aber auch darauf, dass es dem allgemeinbildenden Schulsystem offenkundig nicht gelingt, die Bildungspotenziale junger Menschen bestmöglich zu heben, woraus auch erhebliche Folgekosten resultieren; nicht nur, um den Haupt- oder höheren Schulabschluss doch noch zu erwerben, sondern auch bezogen auf berufliche Qualifizierungspotenziale (siehe hierzu auch Kapitel 3.6).

Dem allgemeinbildenden Schulsystem gelingt es offenkundig nicht, die Bildungspotenziale junger Menschen bestmöglich zu heben, woraus erhebliche Folgekosten resultieren.

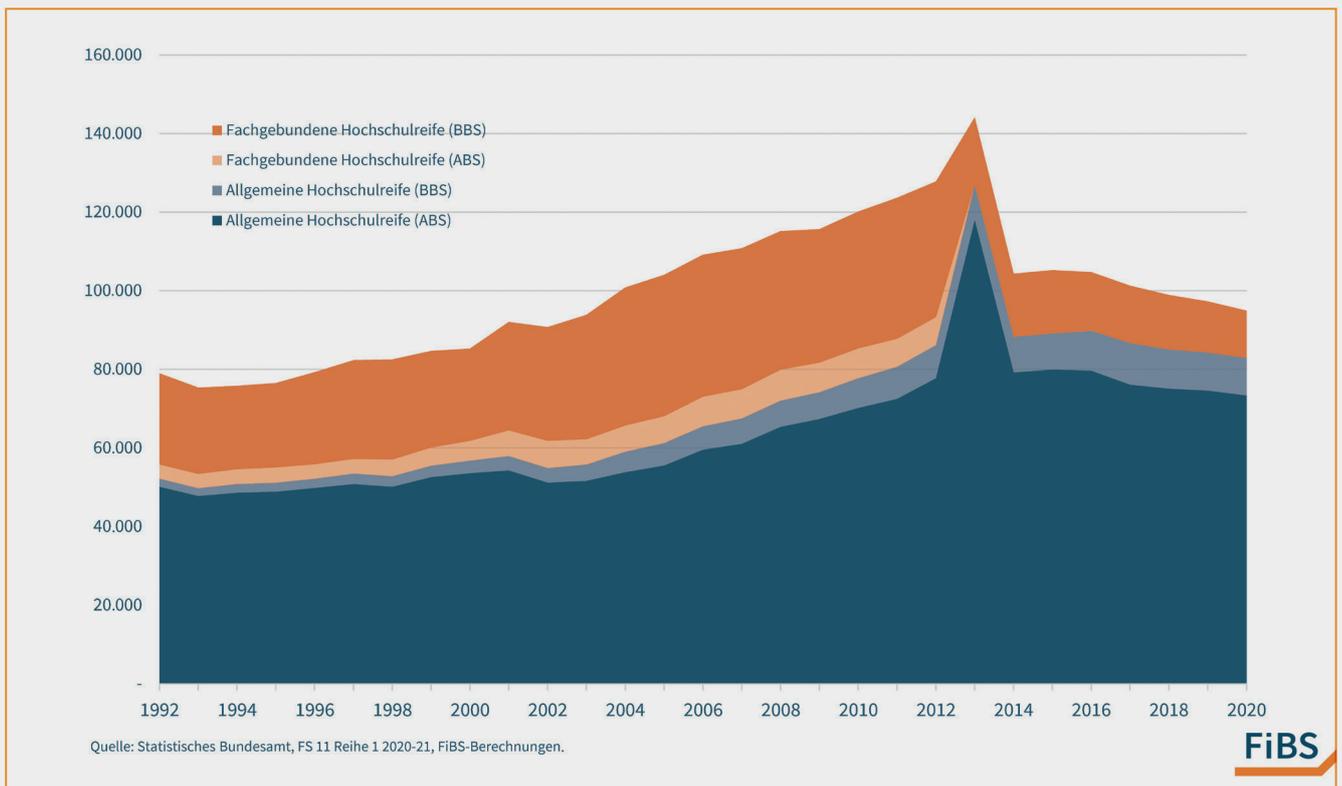


Abbildung 20: Entwicklung der Zahl der Studienberechtigten in NRW nach Art der Hochschulzugangsberechtigung

3.5 Übergang an die Hochschulen des Landes

Wie bereits weiter oben dargestellt, hat sich einerseits der Anteil an jungen Menschen erhöht, der die Schule mit einer Studienberechtigung verlässt, insbesondere bedingt durch die Entwicklung an den beruflichen Schulen. Andererseits hat sich der Anteil der Abiturient_innen erhöht, der ein Studium an einer der Hochschulen des Landes aufnimmt.

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in **Abbildung 20**, die die Entwicklung der absoluten Zahl der Studienberechtigten in den vergangenen beiden Jahrzehnten nach den verschiedenen Zugangswegen (allgemein- vs. berufsbildende Schule) sowie den unterschiedlichen Formen der Studienberechtigung aufschlüsselt.

Übergreifend zeigt sich ein relativ kontinuierlicher Anstieg von rund 80.000 Studienberechtigten im Jahr 1992 auf fast 145.000 im Jahr 2013, dem Jahr der doppelten Abiturjahrgänge. Anschließend zeigt sich ein sprunghafter Rückgang auf 105.000, der sich in den Folgejahren zunächst auf diesem Niveau stabilisiert hat, um dann seit 2017 sukzessive auf 95.000 im Jahr 2020 abzusinken.

In einem weiteren Schritt schlüsselt **Abbildung 21** die Zahl der Studienanfänger_innen seit dem Jahr 2003 auf und differenziert dabei zwischen Bildungsinländer_innen und sogenannten Bildungsausländer_innen. Erstere sind Personen, die ihr Abitur in Deutschland erworben haben; Letztere Personen, die ihre Studienberechtigung im Ausland erworben haben.

Während bis zum Jahr 2013 eine kontinuierlich steigende Zahl an Studienberechtigten zu beobachten ist, zeigt sich im Hochschulsystem eine weniger konstante Entwicklung, die wiederholt von Rückgängen gezeichnet war.

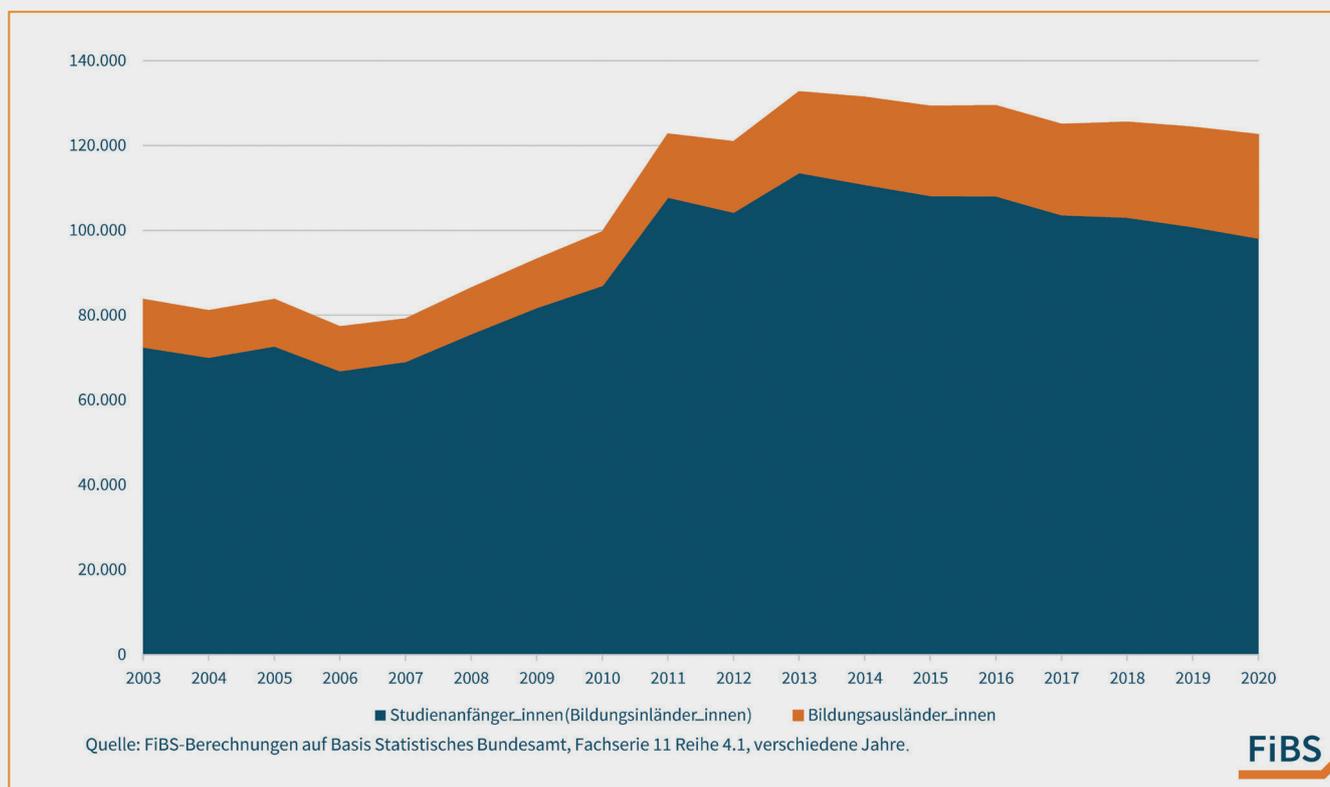


Abbildung 21: Entwicklung der Zahl der Studienanfänger_innen nach Ort des Erwerbs der HZB

Dieser Rückgang zeigt sich zunächst Mitte der 2000er Jahre, wiederholt sich in geringem Umfang im Jahr 2012, um dann, nach dem Höchststand von knapp 130.000 im Jahr 2013, kontinuierlich auf rund 120.000 im vergangenen Jahr abzusinken. Dieser kontinuierliche Rückgang unterscheidet NRW etwas vom Bundesgebiet insgesamt, wo sich die Zahl der Studienanfänger_innen in den meisten der vergangenen Jahre auf einem Niveau von rund 500.000 stabilisiert hatte. Erst im Jahr 2020 zeigt sich, möglicherweise beeinflusst durch die Coronapandemie, ein leichter Rückgang auf 113.000 Studienanfänger_innen, der sich in 2021 weiter und mit leicht zunehmender Dynamik fortsetzte. Im vergangenen Jahr nahmen noch 104.000 Personen ein Studium in NRW auf.

Deutlich wird aber auch, dass sich die Zahl wie auch der Anteil, der ausländischen Studienanfänger_innen sukzessive und kontinuierlich erhöht hat; dies gilt nicht nur für NRW, sondern ist bundesweit zu beobachten (Dohmen 2020).¹⁹

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass sich die Studierenden und Studienanfänger_innen in NRW aus Studierenden aus NRW sowie den anderen Bundesländern zusammensetzen, während ein Teil der Studienberechtigten aus NRW das Studium in einem anderen Bundesland aufnimmt.

Übergreifend sind von den Studienanfänger_innen im Wintersemester etwa 70 Prozent aus NRW (Tendenz leicht abnehmend), ein Sechstel aus anderen Bundesländern (relativ konstant) und ein knappes Sechstel aus dem Ausland (Tendenz leicht zunehmend).

¹⁹ Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Gesamtzahl der Bildungsausländer_innen unter den Studienanfänger_innen in NRW hier nur näherungsweise geschätzt werden kann, da eine Ist-Zahl in den Veröffentlichungen zur Hochschulstatistik lediglich für das jeweilige Wintersemester ausgewiesen wird, während – zumindest bundesweit – ein überproportionaler Anteil der Studienanfänger_innen mit ausländischer Studienberechtigung im Sommersemester das Studium beginnt. In den vorstehend beschriebenen Zahlen wird davon ausgegangen, dass das Verhältnis zwischen den ausländischen Studienanfänger_innen in NRW sich nicht von der bundesweiten Relation unterscheidet.

3.6 Zwischenfazit und Ableitungen zur aktuellen Situation

Die vorhergehenden Ausführungen zur aktuellen Lage des Bildungssystems in NRW zeigen einerseits deutlich, dass es gelungen ist, die Bildungschancen und -perspektiven vieler Jugendlicher zu verbessern:

- Der Kitausbau wurde vorangetrieben, und es gehen mehr unter dreijährige wie auch ältere Kinder in die Kita.
- Der Anteil der Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, wurde etwas verringert.
- Die Schulleistungen der 15-Jährigen sind tendenziell etwas besser als Anfang des Jahrzehnts.
- Ein deutlich größerer Anteil eines Altersjahrgangs als noch Anfang der 2000er Jahre schließt die allgemeinbildende Schule mit einer Studienberechtigung ab, während deutlich weniger „nur“ einen Hauptschulabschluss haben. Der Anteil an Schulabgänger_innen mit mittlerem (Real-)Schulabschluss hat sich kaum verändert.
- Die berufsbildenden Schulen in NRW haben einen weiteren und beträchtlichen Anteil am (Höher-)Qualifizierungsgeschehen: So erhöht sich der Anteil der Studienberechtigten um rund 20 Prozentpunkte, der an Personen mit einem mittleren (Real-)Schulabschluss um bis zu zehn Punkte, während sich umgekehrt der Anteil an Personen mit höchstens Hauptschulabschluss deutlich verringert.
- Ein größerer Anteil einer größeren Zahl an Studienberechtigten beginnt eine duale und schulische Ausbildung, was die Attraktivität der beruflichen Ausbildung belegt.

- Zugleich studiert ein größerer Anteil als in früheren Jahren, ein Teil davon gleichzeitig zur beruflichen Ausbildung, ein weiterer Teil nach einer beruflichen Ausbildung.

Diesen positiven Entwicklungen stehen andererseits folgende Schwächen und Schwachpunkte gegenüber:

- Kinder mit Migrationshintergrund sind im Kitasystem deutlich unterrepräsentiert: Bei den unter Dreijährigen betragen die Quoten 17 Prozent (vs. 37 Prozent bei den Kindern ohne Migrationshintergrund), bei den älteren Kindern sind es 73 Prozent (vs. 104 Prozent).
- Rund ein Fünftel der 15-Jährigen in NRW kann nur rudimentär lesen, schreiben und rechnen. Ein beträchtlicher Teil von ihnen bekommt dennoch einen Schulabschluss. Wenngleich dies auf der einen Seite positiv ist, da diese Jugendlichen die Schule mit einem Abschluss verlassen, bedeutet dies auf der anderen Seite, dass ein (Haupt-)Schulabschlusszeugnis nicht immer damit gleichzusetzen ist, dass der/die junge Erwachsene auch hinreichend rechnen, schreiben und lesen kann, um einfache Texte zu verstehen oder einfache Aufgaben zu lösen.
- Die Zahl der Ausbildungsplätze im dualen System hat sich in den vergangenen Jahren – unabhängig von der Coronapandemie – verringert. Während ein größerer Anteil einer größeren Schar an Abiturient_innen einen Ausbildungsplatz bekommt, haben sich die Ausbildungschancen von Jugendlichen, die höchstens einen mittleren (Real-)Schulabschluss haben, (zum Teil deutlich) verschlechtert. Mittlerweile findet weniger als die Hälfte eines Schulabgängerjahrgangs mit dem entsprechenden Schulabschluss einen qualifizierenden Ausbildungsplatz.

Der Übergang von der Schule in Ausbildung, sowohl dual als auch schulisch, wird zunehmend zu einem immer enger werdenden Nadelöhr für die Zukunftschancen junger Menschen.

- Demgegenüber sind die Einmündungsquoten in das Übergangssystem angestiegen, auch wenn die Zahl der Jugendlichen in diesem Teilbereich der Berufsschulen geringer ist als in früheren Jahren.
- Dementsprechend wird der Übergang von der Schule in qualifizierende Ausbildung trotz diverser Maßnahmen, die das verhindern sollen, immer mehr zu einem Nadelöhr für Jugendliche ohne Abitur.

In der Zuspitzung führt die letztgenannte Beobachtung zu der Feststellung, dass der Übergang von der Schule in Ausbildung, sowohl dual als auch schulisch, zunehmend zu einem immer enger werdenden Nadelöhr für die Zukunftschancen junger Menschen wird. Das gilt für NRW noch deutlich stärker als bundesweit! Während politisch darüber diskutiert wird, dass es zu viele Abiturient_innen gäbe, wird dieser Abschluss immer mehr zur Eintrittsvoraussetzung in eine duale Ausbildung. Es ist der einzige Schulabschluss, der mit Sicherheit eine Zukunftschance eröffnet. Für alle anderen Abschlüsse gilt das nur mit erheblichen Einschränkungen.

Dies sei noch einmal durch Zahlen konkretisiert: Von einem – im Zuge der Wirtschafts- und Finanzkrise – deutlich gestiegenen Anteil an Abiturient_innen nehmen 40 Prozent und mehr eine duale, ein Siebtel eine schulische Ausbildung auf. Das heißt, über die Hälfte des jeweiligen Abiturientenjahrgangs, der die allgemein- bzw. berufsbildenden Schulen verlässt, macht eine qualifizierende berufliche Ausbildung. Dieser Trend zur „Abiturisierung“ der dualen und schulischen Ausbildung führt dazu, dass sich die Ausbildungschancen von Jugendlichen ohne und mit Hauptschul- bzw. Realschulabschluss teilweise erheblich verschlechtert haben: So finden rund 40 Prozent der Schulabgänger_innen mit Realschul- und rund ein Drittel derer ohne Hauptschulabschluss einen dualen Ausbildungsplatz, von den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss

nur etwa jede_r Zweite. Zu Beginn des vergangenen Jahrzehnts waren es noch drei Viertel. Wenngleich nahelegend ist, dass diese ungünstigeren Ausbildungschancen für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss auch durch die hohe Zuwanderung in den vergangenen Jahren tangiert wird, zeigen sich diese Entwicklungen auch bereits in den Jahren vorher. Die Ursachen hierfür sind vielfältig und beginnen bei den steigenden Anforderungen des Arbeitsmarktes und damit auch des Ausbildungssystems, die höhere Eingangsvoraussetzungen bei den Auszubildenden erfordern. Demgegenüber steht u. a. als ungünstiger Einflussfaktor, dass rund 20 Prozent der 15-Jährigen in NRW nur unzureichend rechnen, schreiben und lesen können und somit als funktionale Analphabet_innen zu bezeichnen sind. Wenn aber „nur“ sechs Prozent der Jugendlichen die Schule ohne Schulabschluss verlassen, dann heißt dies zugleich, dass fast 15 Prozent der Schulabgänger_innen mit einem Schulabschluss diesen erhalten haben, ohne hinreichend rechnen, schreiben und lesen zu können. Das heißt, viele von ihnen werden den Anforderungen einer Ausbildung kaum gerecht werden, sei es praktisch wie insbesondere auch im schulischen Teil, wenngleich auch zu beobachten ist, dass viele in einer Ausbildung anders motiviert sind und werden und viele anschließend auch einen höheren allgemeinbildenden Schulabschluss erwerben (siehe oben).

Dies verweist darauf, dass es im allgemeinbildenden Schulsystem nicht gelingt, die Bildungs- und Qualifizierungspotenziale vollumfänglich zu mobilisieren und auszuschöpfen. Stattdessen braucht es zum Heben eines Teils der Potenziale andere, insbesondere die beruflichen Bildungswege. Die Höherqualifizierungsrolle des Berufsbildungssystems ist daher nicht zu unterschätzen; und gleichzeitig ist dieser Weg mit zusätzlichen Kosten verbunden, die auf Ineffizienzen im Schulsystem verweisen.

Hierbei soll nicht übersehen werden, dass mehrere Faktoren zusammenkommen:

- 1) Eine, in den vergangenen Jahren wachsende Zahl junger Menschen ist erst vor wenigen Jahren zugewandert und hatte oft kaum die Möglichkeit, die deutsche Sprache in einem hinreichenden Maße zu erlangen, das den Erwerb eines Schulabschlusses in der verbleibenden Zeit ermöglicht hätte.
- 2) Hinzukommt bundesweit, wie auch in NRW, ein steigender Anteil an Personen mit Migrationshintergrund bzw. -geschichte, was im Kita- und Schulsystem auch insofern von besonderer Bedeutung ist, als ein überproportionaler Anteil der Eltern ein eher geringes Bildungsniveau hat.
- 3) Das allgemeinbildende Schulsystem ist in den relevanten Schulformen nur partiell darauf ausgerichtet, Schwächen und Defizite von Kindern und Jugendlichen hinreichend auszugleichen und aufzufangen. Hierzu tragen – insbesondere für heterogene und/oder leistungsschwächere Schülerschaften – zu große Klassen ebenso bei wie eine unzureichende Ausstattung mit multiprofessionellen Teams (inkl. insbesondere Schulsozialarbeit). Ferner ist der Lehrkräftemangel zu nennen, der unterschiedliche Ursachen hat und damit einhergeht, dass die auftretenden Lücken vor allem durch Quer- und Seiteneinsteiger_innen gefüllt werden müssen. Dabei ist nicht der Quer- oder Seiteneinstieg als grundlegendes Problem anzusehen und schon gar nicht eine – gerne unterstellte – generell unzureichende Kompetenz der entsprechenden Lehrkräfte, sondern der zu späte Beginn der Einstiegsqualifizierung, der zudem viel zu theoretisch sein dürfte.²⁰

Entsprechend werden die Quer- und Seiteneinsteiger_innen bereits ohne eine einschlägige Vorbereitung im Schuldienst eingesetzt.

- 4) Soweit ersichtlich haben gerade die Schulen, die besondere Herausforderungen zu bewältigen haben, ebenso wie die Primarschulen besonders hohe Anteile an nicht originär bzw. einschlägig vorqualifizierten Lehrpersonen. Wenngleich auch die herkömmliche Lehramtsausbildung als zu theoretisch bzw. zu wenig praxisorientiert anzusehen ist,²¹ kommt dies einer Entwertung der klassischen Professionalisierungsweges gleich.
- 5) Auf der anderen Seite steigen die Anforderungen im Arbeitsmarkt und damit auch im Ausbildungssystem. Das heißt, es werden höhere und breitere Kompetenzen erforderlich, die in den Schulen, die zum Haupt- oder mittleren Schulabschluss führen, nur bedingt vermittelt werden (können). Entsprechend erfüllt ein beträchtlicher Teil der jungen Erwachsenen die Anforderungen der Ausbildungsbetriebe nicht oder nur eingeschränkt. An dieser Stelle ist u. a. auf den hohen Anteil von 20 Prozent an 15-Jährigen zu verweisen, der nur rudimentär schreiben, lesen und rechnen kann – Grundvoraussetzungen für jede Ausbildung. Drei Viertel dieser funktionalen Analphabet_innen erhalten dennoch ein Schulabschlusszeugnis.

²⁰ In mehreren Evaluationen zur Lehrerbildung, an denen das FiBS beteiligt ist, beklagen Lehramtsstudierende den fehlenden oder zu geringen Praxisbezug des universitären Lehramtsstudiums (siehe z. B. Cordes et al. 2021).

²¹ Dies wird u. a. von Lehramtsstudierenden, aber auch Schulpraktiker_innen betont, während die Vertreter_innen der universitären Lehramtsausbildung dies anders sehen. Letzteres ist insofern wenig überraschend, als es ihnen häufig an einschlägigen praktischen Erfahrungen mangelt. Im Übrigen gilt die zu hohe Theorielastigkeit auch für die meisten anderen Bereiche universitärer Qualifizierung.

6) Dieser letzte Aspekt, dass ein beträchtlicher Teil der Schulabgänger_innen trotz Abschlusszeugnis nur unzureichend lesen, schreiben und rechnen kann, verweist bereits „objektiv“ darauf, dass Schulzeugnisse nur bedingt aussagekräftig hinsichtlich der Fähigkeiten und Kompetenzen der jungen Erwachsenen sind. Darüber hinaus sind sie auch nur schwer zu interpretieren, da die Noten keine „absolute“, sondern in weiten Teilen nur eine relative Aussagekraft haben und wesentliche, für die Ausbildung relevante Kompetenzen nicht abbilden.

7) Auch haben Unternehmen bisweilen unrealistische Erwartungen, was Jugendliche im Alter von 15 bis 19 Jahren bereits alles können und welche Einschätzungs- und Entscheidungsfähigkeit sie haben sollen. Dies schließt nicht aus, dass es geeignete Unterstützungsangebote für Jugendliche zur Identifikation der eigenen Interessen, Kompetenzen und Motivationen gibt.

8) Zu guter Letzt ist darauf zu verweisen, dass viele Unternehmen nicht dort nach Auszubildenden suchen, wo die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind (z. B. Instagram und TikTok) – und gerade kleinere und kleinste Unternehmen bisweilen nicht einmal eine Website haben. Dies legt geeignete Unterstützungsangebote für Unternehmen, insbesondere kleine und kleinste Unternehmen nahe.

Es gibt somit eine Reihe von Faktoren, die – einzeln, wie im Zusammenspiel miteinander – dazu beitragen, dass sich die Ausbildungschancen für junge Menschen deutlich verschlechtern und es zu beträchtlichen Passungsproblemen am Ausbildungsmarkt kommt. In der Folge wird der Übergang von der Schule in Ausbildung immer mehr zu einem immer enger werdenden Nadelöhr.

Vor diesem Hintergrund sei noch einmal auf die Pfadabhängigkeit der ungünstigen Bildungsverläufe hingewiesen: In NRW, wie auch in allen anderen Bundesländern, ist die Besuchsquote der Kinder mit Migrationshintergrund deutlich geringer als die der Kinder ohne Migrationshintergrund – die Differenz beträgt im U3-Bereich 20 Prozentpunkte (37 vs. 17 Prozent), im Elementarbereich sogar 30 Prozentpunkte (104 vs. 73 Prozent).

Dies ist insofern von besonderer Relevanz, als dass im Kitabereich die für den Schulbesuch zentralen Sprachkompetenzen verbessert werden können, wovon insbesondere Kinder profitieren, die zu Hause kaum oder nicht Deutsch sprechen bzw. deren Eltern wenig bis kein Deutsch können. Auch wenn im Alter von fünf Jahren möglicherweise ein höherer Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund als hier als Durchschnittswert der Drei- bis Fünf-Jährigen ausgewiesen, eine Kita besuchen, ist der Zeitraum kürzer als im Hinblick insbesondere auf die Sprachförderung erforderlich. Dieses Fünftel bis Viertel der Kinder, das keine oder zu wenig Zeit in einer Kita verbringt, ist besonders gefährdet, die Schule ohne oder mit einem niedrigen Schulabschluss zu verlassen und damit deutlich geringere Übergangschancen in qualifizierende Ausbildung zu haben. Und selbst wenn sie den Übergang in Ausbildung schaffen sollten, so brechen sie überproportional häufiger die Ausbildung ab – auch wenn dies nicht immer heißt, dass die Ausbildung endgültig abge-

Die vorliegenden Befunde verweisen darauf, dass weitergehende Bildungsinitiativen und -investitionen erforderlich sind.

brochen wird, bleibt der übergreifende Zusammenhang bestehen: je geringer – und je schlechter – der Schulabschluss, desto geringer sind die Chancen, in eine qualifizierende Ausbildung einzumünden und diese erfolgreich abzuschließen.

Zeitgleich zeigen Meldedaten über Bewerbungsmeldungen bei der Bundesagentur für Arbeit in NRW (Berichtsjahr 2020/21), dass sich deutlich weniger Personen mit höherwertigen Bildungsabschlüssen melden; die Anzahl der Ausbildungsinteressierten mit einem Hauptschulabschluss ist aber nur geringfügig gesunken (Bundesagentur für Arbeit 2021: 20). Dies kann zum einen auf einen vereinfachten Zugang zur Ausbildung von Personen mit höherwertigen Abschlüssen hindeuten, kann aber auch darauf hinweisen, dass diese Personen sich häufiger autark bewerben.

Demgegenüber betrifft der schwierige Übergang in qualifizierende Ausbildung überproportional Kinder und Jugendliche aus der unteren Schicht mit und ohne Migrationshintergrund, bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist jedoch der Anteil, der Schwierigkeiten im Schulsystem hat und deswegen eine Klasse wiederholt oder die Schule abbricht, auch in den höheren Schichten deutlich höher als bei denjenigen Mitschüler_innen, die keinen Migrationshintergrund haben (Dohmen et al. 2020). Besonders beim Übergang in das Berufsbildungssystem wird deutlich, dass im Berichtsjahr 2020/21 von den Personen mit Fluchthintergrund nur 33 Prozent der Suchenden einen Ausbildungsplatz gefunden haben. Zeitgleich hat sich die Ausbildungsplatzsuche für Personen ohne Fluchthintergrund deutlich verbessert; im Vergleich zum vorherigen Berichtsjahr haben 21,4 Prozent weniger keinen Ausbildungsplatz gefunden (Bundesagentur für Arbeit 2021: 4).

Diverse Studien zeigen eindrücklich, dass die sozialen und fiskalischen Renditen der besseren Förderung und Bildung von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Familien besonders hoch sind. Frühere Analysen des FiBS (Dohmen 2011; Dohmen/Henke 2011) verweisen auf fiskalische Bildungsrenditen, die über zehn Prozent und teilweise auch über 20 Prozent liegen.

Vor diesem Hintergrund, aber auch im Hinblick auf die demografische Entwicklung sowie den für die Zukunft zu erwartenden Fachkräftebedarf an Personen mit einer qualifizierten Berufsausbildung wie auch an Personen mit einem Hochschulabschluss, ist es daher dringend angeraten, alle Bildungspotenziale auszuschöpfen, die es im Land gibt. Dies ist u. E. eine wesentliche Voraussetzung, um die hohe Fachkräftezuwanderung, die verschiedene Studien ausweisen, sozial- und gesellschaftsverträglich bewältigen zu können.

Die vorliegenden Befunde verweisen darauf, dass weitergehende Bildungsinitiativen und -investitionen erforderlich sind, um die Bildungschancen insbesondere von Kindern aus benachteiligten Familien mit oder ohne Migrationshintergrund zu verbessern.



4_Spotlight: Auswirkungen der Coronapandemie

Die seit zwei Jahren herrschende Coronapandemie hat die Lern-, psychische und gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen erheblich beeinträchtigt: Kitas und Schulen waren wiederholt über lange Zeit „geschlossen“, es fand somit kein Präsenzangebot statt, sondern die Schüler_innen sollten soweit möglich am Distanz- oder virtuellen Unterricht teilnehmen. Dabei war die Situation je nach Alter, Bundesland und familiären Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich.

Waren zunächst Kitas und Schulen vollständig geschlossen, wurden nach einiger Zeit die Kitas und Schulen zumindest für die Notbetreuung geöffnet, sofern die Erwerbstätigkeit der Eltern dies erforderte. Es war diesbezüglich ein lernender Prozess mit häufigen Anpassungen der Vorgaben und Regelungen. Fand gegen Ende des Sommerhalbjahres 2020 der Schulunterricht in einigen Bundesländern noch teilweise statt, blieben die Schüler_innen in anderen bis zu den Sommerferien zu Hause – und sollten von dort aus weiter am Distanzunterricht teilnehmen. Im Schuljahr 2020/21 wurden die Schulen zunächst geöffnet und dann im Winter 2020, und wieder bis ins Frühjahr 2021 hinein, weitgehend geschlossen. Wiederholt wurde die Frage diskutiert, ob man Schulen offenhalten könne und wenn ja, wie lange, bzw. umgekehrt, wann man sie wieder öffnen könne. Aber auch bei grundsätzlich offenen Schulen bedeuteten Infektionen in der Klasse, dass einzelne Schüler_innen, ganze Klassen oder auch ganze Schulen temporär zu Hause bleiben mussten bzw. müssen und somit ein mehr oder minder großer Teil der Schüler_innen nicht oder nur eingeschränkt am Unterricht teilnehmen konnte.

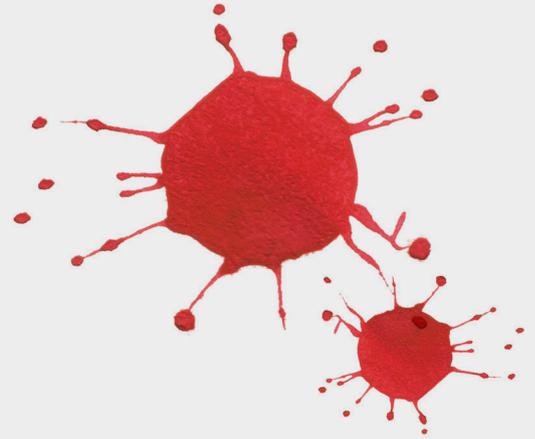
Die Bundesländer und Kultusministerien folgten hier teilweise unterschiedlichen Strategien, manche waren „vorsichtiger“ andere „mutiger“; begann ein Land mit einer verändernden Maßgabe, sei es schließen oder öffnen, dann folgten meist die anderen wie die Dominosteine.

Im Kitabereich war die Situation insofern anders, als es hier keinen strukturierten Unterricht, sondern individuelle Lernangebote und -gelegenheit gibt, wobei (leider oft) die Betreuung im Vordergrund steht. Gleichwohl verpassen die Kinder Lerngelegenheiten, die sie möglicherweise in der Familie nicht oder nur eingeschränkt haben.

Vor diesem Hintergrund werden systemische Zusammenhänge sichtbar, wenn man dieses Thema mit den wichtigen – oder gar: zentralen – Facetten Teilhabe und Bildungschancen verbindet.

Entsprechend verfolgt das aktuelle Kapitel einen systemischen Ansatz, bei dem die folgenden vier Fragenkomplexe betrachtet werden:

- Wie ist die Schule digital aufgestellt?
- Wie „digital“ sind die Lehrkräfte?
- Wie sind die digitalen Rahmenbedingungen zu Hause?
- Wie sind die digitalen Kompetenzen von Eltern und Geschwistern?



Ergänzend ist in den vergangenen knapp zwei Jahren von Bedeutung: Sind die Eltern im Homeoffice oder nicht und in welchem Umfang können sie beim Lernen helfen. Die folgenden Abschnitte gehen auf diese Fragen ein – auch wenn viele zugrundeliegende Studien vor dem Hintergrund der Coronapandemie und des Lockdowns, verbunden mit Kita- und Schulschließungen entstanden sind, sind sie gut geeignet, um ein grundlegendes Bild der aktuellen Situation bezüglich der genannten Fragen zu geben.²²

Die mangelnde digitale Ausstattung der Schulen

Mehrere, zum Teil sich wiederholende Befragungen haben übereinstimmend bestätigt, dass die Gymnasien deutlich besser ausgestattet sind als andere Schulformen. So gaben beispielsweise in der Lehrerbefragung der Robert Bosch Stiftung im Herbst 2021 knapp drei Viertel der Lehrkräfte an Gymnasien, aber weniger als die Hälfte derer an Haupt-, Real- oder Gesamtschulen und nicht einmal 40 Prozent an Grundschulen an, dass ihre Schule gut oder sehr gut mit digitalen Medien und technischen Voraussetzungen auf die derzeitigen Herausforderungen vorbereitet sei. Spiegelbildlich gaben fast 60 Prozent der Lehrkräfte an Grundschulen, die Hälfte derer an Haupt-, Real- und Gesamtschulen und jede vierte am Gymnasium an, dass ihre Schule weniger gut bis schlecht vorbereitet

²² Die folgenden Ausführungen sind eine aktualisierte und, soweit möglich, ergänzend auf NRW fokussierte Version der Zusammenfassung von Dohmen und Hurrelmann zum Sammelband „Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden“ (Dohmen/Hurrelmann 2021).

²³ Dieser Befund wird auch von McElvany et al. (2021) und Klein (2021) bezogen auf die Lehrkräfte und Wößmann et al. (2021) aus der Elternperspektive grundsätzlich bestätigt.

sei.²³ Dabei belegte erst Klein (2021) auf Basis des Schulbarometers vom Herbst 2020, dass sich die beschriebenen Werte bis zum Dezember 2020 zwar etwas erhöht, aber strukturell nicht grundlegend verändert hatten. Ergänzend zeigt das Schulbarometer der Robert Bosch Stiftung vom Herbst 2021, dass es nach über anderthalb Jahren Pandemie zwar weitere Fortschritte gibt, der Durchbruch aber immer noch fern ist. Wie an etlichen anderen Stellen auch, ist die Lage an Schulen mit einem höheren Anteil an Transferempfänger_innen unter den Eltern ungünstiger als an Schulen mit einem geringe(re)n Anteil (28 Prozent gut bis sehr gut vorbereitet vs. 60 Prozent). Differenziert nach Ländern schneiden Bayern (72 Prozent (eher) gut) und Baden-Württemberg (60 Prozent) dabei deutlich besser ab als NRW (53 Prozent), wobei der NRW-Wert leicht über dem Durchschnitt aller Länder liegt. Die ostdeutschen Länder schneiden deutlich unterdurchschnittlich ab (37 Prozent).

In einer weitergehenden Aufschlüsselung berichteten im Herbst 2021 fast alle Lehrkräfte an Gymnasien, dass ihre Schule eine Lernplattform habe, gegenüber 93 Prozent der Haupt-, Real- oder Gesamtschulen (Herbst 2020: 87 Prozent) und rund 70 Prozent an den Grund- und Förderschulen (Herbst 2020: weniger als 60 Prozent). Auch können im Herbst 2021 drei Viertel der Gymnasien Videokonferenzen durchführen (Herbst 2020: 60 Prozent), was für knapp zwei Drittel der Haupt-, Real- oder Gesamtschulen (Herbst 2020: knapp die Hälfte), und mittlerweile rund die Hälfte der beiden anderen Schultypen gilt. Im Herbst 2020 war es noch ein Drittel. Aber: Zum einen sagen immer noch lediglich 46 Prozent der Lehrkräfte an Gymnasien und ein Drittel an den anderen Schulen, dass ihre Schule einen ausreichend leistungsfähigen Internetzugang habe. Die Fortschritte sind hier marginal.

An den Haupt-, Real- und Gesamtschulen hat nicht einmal jede vierte Schule, an den Gymnasien jede fünfte Laptops oder Tablets für (fast) alle Schüler_innen.

Und an den Haupt-, Real- und Gesamtschulen hat nicht einmal jede vierte Schule, an den Gymnasien jede fünfte Laptops oder Tablets für (fast) alle Schüler_innen. An den anderen Schulformen ist der Anteil noch geringer. An der Hälfte aller Schulen gibt es Laptops für (fast) alle Lehrkräfte. NRW schneidet dabei bei den Internetverbindungen und Laptops für (fast) alle Schüler_innen durchschnittlich, bei den anderen überdurchschnittlich ab. Das gilt insbesondere für die Ausstattung der Lehrkräfte mit Laptops oder Tablets.

Fast durchgängig ist auch hier die Ausstattung an Schulen, in denen der Elternanteil, der Sozialtransfers bezieht, höher ist, schlechter als an den Schulen mit besserer sozio-ökonomischer Struktur. Eine Ausnahme gibt es lediglich bei den Laptops für (fast) alle Schüler_innen, allerdings ist auch hier gerade einmal jede fünfte Schule gut ausgestattet.

Dabei bleiben die Anteilswerte für die Möglichkeit, Video-Konferenzen abzuhalten, weiterhin ebenso erstaunlich wie die Werte zur Internetanbindung der Schule oder zur Ausstattung der Schüler_innen mit Laptop oder Tablet. Auch nach anderthalb Jahren Coronapandemie und Umstellung auf Distanzunterricht sagten Ende 2021 Dreiviertel der Lehrkräfte, dass es bei der technischen Ausstattung der Schüler_innen zu Hause noch Verbesserungsbedarf gebe, gefolgt von knapp 60 Prozent, die angaben, dass es bei der technischen Ausstattung der Schulen bzw. den digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte hapere. Die Werte sind Ende 2021 zwar durchgängig etwas geringer als im Frühjahr 2020; sie unterscheiden sich jedoch nur bedingt von denen Ende 2020. Das heißt, vielfach halten sich die Verbesserungen in Grenzen.

Am ehesten hat sich die Ausstattung der Lehrkräfte mit digitalen Endgeräten verbessert, die etwas weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte als größten Verbesserungsbedarf benennen. Von 23 auf 32 Prozent angestiegen ist hingegen der Anteil der Lehrkräfte, die den größten Verbesserungsbedarf bei der Bereitschaft der Lehrkräfte sehen, digitale Lernformate im Unterricht auch einzusetzen.

Betrachtet man NRW im Vergleich zu anderen Ländern, dann werden hier die Verbesserungsbedarfe meist überdurchschnittlich häufig benannt: technische Ausstattung der Schüler_innen zu Hause (79 Prozent in NRW vs. 76 Prozent bundesweit benennen dies als größten Verbesserungsbedarf – Mehrfachnennungen möglich), technische Ausstattung der Schule (64 vs. 58 Prozent), Fortbildung von Lehrkräften im Umgang mit digitalen Lernformaten (64 vs. 56 Prozent), Verfügbarkeit qualitativ hochwertiger digitaler Lerninhalte (59 vs. 51 Prozent). Unterdurchschnittlich häufig wird die Ausstattung der Lehrkräfte mit digitalen Endgeräten als größter Verbesserungsbedarf genannt (30 vs. 46 Prozent). Bezüglich der Bereitschaft der Lehrkräfte, digitale Lernformate im Unterricht auch einzusetzen, liegt NRW zwar im bundesweiten Durchschnitt, gleichwohl aber – wie bei den meisten anderen Punkten auch – hinter Bayern und Baden-Württemberg.

Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Faktoren – ergänzend zur immer wieder betonten Bedeutung, die ein Offenhalten der Schulen für die Schüler_innen und deren Situation haben – eine wichtige Rolle beim Festhalten und der Fokussierung der Politik auf uneingeschränkten Präsenzunterricht hatten und haben. Hybrider Wechsel- und umfänglicher Distanzunterricht sind unter diesen Voraussetzungen nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich.

Die begrenzten digitalen Kompetenzen vieler Lehrkräfte

Neben der weiterhin unzureichenden technischen Ausstattung der meisten Schulen spielen auch die digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Distanz- und insbesondere digitalen Unterricht umzusetzen. In der Lehrkräftebefragung für die Robert Bosch Stiftung im Frühjahr 2020²⁴ sagten elf Prozent der Lehrkräfte an Grundschulen, 14 Prozent an Haupt-, Real- oder Gesamtschulen sowie 22 Prozent an Gymnasien, dass fast alle Lehrer_innen mindestens einmal pro Woche digitale Medien gemeinsam mit den Schüler_innen eingesetzt hätten. Auf der anderen Seite gaben 49 Prozent der Lehrer_innen an Grundschulen an, dass dies weniger als ein Viertel tue, ein Viertel an Haupt-, Real- oder Gesamtschulen und 16 Prozent an Gymnasien. Das heißt, an allen Schulformen war auch im Herbst 2020 noch ein beträchtlicher Teil der Lehrkräfte fast ausschließlich analog unterwegs. Kann man das an den Grundschulen noch mit dem Alter der Schüler_innen erklären, so gilt dies für Haupt-, Real- oder Gesamtschulen und insbesondere auch Gymnasien deutlich weniger bzw. nicht.

Zu diesem Befund passt, dass selbst im Herbst 2021 noch 56 Prozent der Lehrkräfte angaben, dass sie Verbesserungsbedarf bei ihren eigenen digitalen Kompetenzen hätten; das ist zwar eine Verbesserung gegenüber früheren Befragungen (Frühjahr 2020: 70 Prozent; Dezember 2020: fast 60 Prozent) – allerdings sind die Fortschritte begrenzt. Auch ist die Einsicht in die Notwendigkeit, digitale Lernformate im Unterricht einzusetzen, von zwei Drittel auf gut drei Viertel angestiegen; umgekehrt bedeutet das aber, dass immer noch ein knappes Viertel der Lehrkräfte keine Bereitschaft zeigt, sich damit auseinanderzusetzen bzw. diese einzusetzen.

Auffallend ist ferner, dass im Frühjahr 2020 Aufgabenblätter das zentrale Unterrichtsformat waren, und sechs von sieben Lehrkräften sie nutzten, gefolgt von Erklärvideos (einschließlich „flipped classroom“) (40 Prozent). Nur jede sechste Lehrkraft nutzte Präsentationen, jede siebte Videokonferenzen, jeweils weniger als fünf Prozent digitale Lernplattformen/Lernsoftware oder Lern-Apps – bei vergleichsweise geringen Unterschieden zwischen den Schulformen. Auch wenn offenkundig viele Lehrkräfte mehrere Formate einsetzten, ist davon auszugehen, dass sich die Schüler_innen in vielen Fällen selbst überlassen blieben. Für diese These spricht auch der hohe Anteil an Lehrkräften, der mit weniger als der Hälfte der Schüler_innen in Kontakt steht.

²⁴ Soweit ersichtlich ist diese Frage nicht Teil der Umfrage im Herbst 2021 gewesen.

Kurzum: Eltern sind seit zwei Jahren im Dauerstress!

Begrenzte digitale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen aus ungünstigeren familiären Rahmenbedingungen

Aufgrund des Lockdowns mit den Kita- und Schulschließungen wurden die Eltern noch stärker in die Pflicht genommen, um die Kinder nicht nur zu betreuen, sondern vor allem auch beim Lernen zu unterstützen. Das galt für Eltern mit Kindern im Kitaalter noch viel stärker als bei Eltern von Kindern im Grundschul- und Sekundarschulalter. Ferner ist auch mit dem Ende der „offiziellen“ Lockdowns die Belastung von Eltern nicht zu Ende. Vielmehr sind sie weiterhin in einer permanenten Hab-Acht-Stellung, weil es im Umfeld, der Klasse oder Schule neue Corona-(Verdachts-)Fälle geben kann, und sie darauf ggf. sehr schnell reagieren müssen.

Oder sie müssen sich auch mit den möglichen Gesundheitsrisiken aktueller Coronavarianten, politischer Entscheidungen oder aber des Verhaltens von anderen Kindern, Eltern oder Lehrkräften im Umfeld ihrer Kinder beschäftigen. Und die Anforderungen und Rahmenbedingungen im Job können sich auch jederzeit ändern; je nachdem, wie der/die Arbeitgeber_in auf aktuelle Entwicklungen reagiert. Kurzum: Eltern sind seit zwei Jahren im Dauerstress! Und dies hat nicht zuletzt auch Einfluss auf ihr Verhalten und die Fähigkeit, angemessen auf neue An- und Herausforderungen zu reagieren.

Hierbei führen u. a. die folgenden Ausgangslagen unterschiedlicher familiärer Einflussfaktoren zu ungünstigen Voraussetzungen für die Schüler_innen: Alleinerziehende, Migrationshintergrund, bildungsferne Eltern, Mehrkindfamilien und Familien im Sozialleistungsbezug (Geis-Thöne 2021).

Diese fünf Gruppen sind bereits unter normalen Umständen mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert, den Alltag zu bewerkstelligen und/oder ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Alleinstehende sind stärker auf außerhäusliche Betreuungsangebote angewiesen und müssen den Alltag meist alleine bewältigen; umgekehrt nehmen die Kinder darauf Rücksicht und greifen bisweilen weniger auf den alleinerziehenden Elternteil als Unterstützungsressource zurück.

Ein größerer Teil der Eltern mit Migrationshintergrund hat selbst ein geringeres Bildungsniveau und/oder spricht die deutsche Sprache nicht oder nur eingeschränkt. Letzteres betrifft jedes achte Kind unter zwölf Jahren – in diesen Fällen fallen die Eltern als Lernunterstützung für ihre Kinder weitgehend aus. Das gilt insbesondere bezogen auf das „Homeschooling“; allenfalls ältere Geschwister können hier helfen. Bei kleineren Kindern beeinträchtigt der zeitweise ausgesetzte Kita- oder Schulbesuch auch den Spracherwerb vor der Einschulung.

Die beiden letztgenannten Faktoren beeinträchtigen nicht nur die Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund, sondern auch die aus einheimischen bildungsfernen Haushalten: So ist der Anteil, der keine abgeschlossene Berufsausbildung hat, unter deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unter allen Jugendlichen der unteren Schicht sogar am höchsten Dohmen et al. (2021a).

Gleichzeitig sind die Einmündungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in eine qualifizierende Ausbildung deutlich ungünstiger als bei deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund; dies gilt selbst dann, wenn sie aus höheren Schichten kommen. Dies gilt auch jenseits eines, auch traditionell bedingten stärkeren Fokus auf hochschulische Bildung.

Weitere Analysen von Dohmen et al. (2021a) belegen, dass nicht überzogene Erwartungen an den Schulabschluss für diese ungünstigeren Chancen maßgeblich sind, sondern schulstrukturelle und andere Faktoren hier eine wichtige Rolle spielen. Diese Jugendlichen sind meist nicht am Gymnasium, sondern in weiterführenden Schulen mit mehreren Bildungsgängen – wo sie überproportional häufig sitzenbleiben etc. Und zwar, umso eher, je niedriger die Schulform ist.

Auch die Faktoren Mehrkindfamilien und Sozialleistungsbezug interagieren stark mit den drei vorher erwähnten Einflussfaktoren und verstärken diese meist noch (Geisthöne 2021). So haben beispielsweise 37 Prozent der Zwölfjährigen, deren Mütter keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, kein eigenes Zimmer, während es ansonsten nur zwölf Prozent sind. Laut einer Studie der Bertelsmann-Stiftung (2020) haben zwei Drittel der Kinder in Familien, die in Armut leben, nicht ausreichend Zimmer in der Wohnung und ein Viertel keinen Computer mit Internetanschluss.

In diesen Fällen treffen also Rahmenbedingungen, die das Lernen erschweren (kein eigenes Zimmer, ggf. kein eigener Schreibtisch) und Eltern, die mangels eigener Bildung beim Lernen für die Schule kaum helfen können, zusammen. Wenn dann auch noch fehlende oder geringe eigene Sprachkompetenzen hinzukommen, dann wird

sowohl das fundamental wichtige Erlernen der deutschen Sprache wie auch die Kommunikation mit Kita oder Schule unmöglich. Die Kinder und Jugendlichen, die unter diesen Umständen leben, sind die Gruppe, die auch von den Kita- und Schulschließungen überproportional stark betroffen ist.

Die besonderen Herausforderungen ungünstiger familiärer Voraussetzungen werden auch in der aktuellen Umfrage der Robert Bosch Stiftung (2021) deutlich: Sowohl bezogen auf die fehlende technische Ausstattung zu Hause (81 Prozent, sofern mehr 50 Prozent der Eltern Sozialtransfers beziehen vs. 70 Prozent bei einem Anteil von unter 25 Prozent) als auch die fehlende technische Ausstattung der Schule (69 vs. 52 Prozent) gilt somit, dass Schulen mit einer sozio-ökonomisch günstigeren Schülerstruktur besser dastehen als Schulen mit ungünstigerer Sozialstruktur. Dies setzt sich bei der Verfügbarkeit guter digitaler Lerninhalte (59 vs. 51 Prozent), oder der Bereitschaft der Lehrkräfte, digitale Lernformate im Unterricht einzusetzen (41 vs. 30 Prozent) fort.

Die Auswirkungen familiärer Rahmenbedingungen auf die Lernchancen

Viele Eltern haben während der Lockdownzeit ihre gemeinsamen Aktivitäten mit ihren Kindern verstärkt, sei es im Rahmen der Tagesorganisation sowie bei vielen (indirekten) lernbezogenen Aktivitäten (draußen spielen, vorlesen und/oder basteln etc.) (siehe dazu u. a. Oppermann et al. 2021; Langmeyer et al. 2021; Wößmann et al. 2021). Es wird aber auch deutlich, dass dies erheblich variiert und es einen, wenn auch geringen Teil von Eltern gibt, die den Umfang dieser Aktivitäten in unterschiedlichem Maße verringert haben. Letzteres kann auch mit dem höheren Aufwand zur Organisation von Familie und Beruf zu tun haben. Erwartungsgemäß werden Art und Umfang der Aktivitäten der Kinder von sozio-ökonomischen Faktoren beeinflusst (z. B. Langmeyer et al. 2021; Wößmann et al. 2021), und Kinder aus Familien, in denen es keine oder weniger Risikolagen gab, weniger Zeit am Bildschirm oder Smartphone nutzen, mehr draußen spielen, mehr in Bücher guckten oder bastelten oder weniger „abhängen“.

Ferner zeigen die Analysen, dass das Mehr an gemeinsamer Zeit mit den Eltern für etliche Kinder auch positive Effekte hatte (siehe hierzu etwa Langmeyer et al. 2021; Ravens-Sieberer et al. 2021). Sie genossen es, mit Mutter und Vater viel mehr Zeit als sonst zusammen zu verbringen und waren entsprechend entspannter. 70 Prozent der Eltern ohne Risikolagen berichten, dass ihre Kinder insgesamt gut oder sehr gut durch den Lockdown gekommen sind; bei Familien mit einer (finanziellen oder bildungsbezogenen) Risikolage waren es noch 55 Prozent und bei denjenigen mit zwei Risikolagen nur gut 40 Prozent.

Komplementär dazu liegen grundsätzlich die Werte, in denen die Eltern den Eindruck haben, dass die Kinder eher oder nicht gut durch den Lockdown gekommen wären. Besonders bedeutsam sind dabei die 15 Prozent der Kinder, deren Familie zwei Risikolagen hat, die gar nicht gut mit der Situation zurechtkamen, gegenüber drei bzw. sieben Prozent bei den Familien mit keiner oder einer Risikolage.

Insbesondere Kinder von Sozialleistungsempfänger_innen haben in deutlich geringerem Umfang die erforderliche digitale Ausstattung für ein Homeschooling (siehe u. a. Geis-Thöne 2021; Huebener et al. 2021; Anger/Plünneke 2021). Konkret hatten 2017/18 nur rund drei Viertel dieser 12- bzw. 14-jährigen Jugendlichen aus diesen Haushalten Zugang zu einem Computer, gegenüber rund 90 Prozent der Jugendlichen in anderen Familien. In vielen Fällen ist dabei zudem davon auszugehen, dass es sich oft nicht um ein „eigenes“ Gerät handelt, sondern sich mehrere Familienmitglieder ein Gerät teilen.

Wie unterschiedlich die Nutzung des Internets in Abhängigkeit verschiedener Rahmenbedingungen ist, zeigt zudem die Shell Jugendstudie (2021): So lassen sich die Jugendlichen hinsichtlich des Umfangs der Internetnutzung in drei Gruppen einteilen: Jeweils rund ein Drittel ist bis zu zwei, zwei bis vier und mehr als vier Stunden im Internet unterwegs. Andererseits verbringen fast zwei Drittel (62 Prozent) täglich mehr als drei Stunden im Internet (Shell-Jugendstudie 2019: 225). Auch in einer detaillierten Betrachtung nach Schichten und Migrationshintergrund unterscheiden sich die Jugendlichen in den verschiedenen sozialen Schichten bzw. nach Migrationshintergrund vergleichsweise wenig. Wößmann et al. (2021) zeigt, dass sich diese zum Teil hohen täglichen Zeiten vor dem Computer in vielen Fällen deutlich erhöht

Es reicht nicht, einen Computer oder ein Smartphone zu haben, sondern es kommt auch darauf an, diese Geräte entsprechend nutzen zu können.

haben und dies einerseits überproportional Kinder aus bildungsferneren Familien sowie andererseits die Jungen stärker betrifft. Ein weiterer Faktor, der hierbei nicht übersehen werden soll, ist, dass es erhebliche Gruppen unter den Jugendlichen gibt, die das Internet noch nie für ihre Ausbildung oder Schule genutzt haben (Dohmen et al. 2021a). Dies betrifft bis zu 20 Prozent der Jugendlichen aus den unteren Schichten; weitere bis zu 25 Prozent benutzen das Internet höchstens einmal pro Woche für diesen Zweck. Wenig überraschend sind Hauptschüler_innen (insgesamt 28 Prozent) und Realschüler_innen (23 Prozent) überrepräsentiert.

Die digitalen Kompetenzen von Eltern und Schüler_innen

Es reicht nicht, einen Computer oder ein Smartphone zu haben, sondern es kommt auch darauf an, diese Geräte entsprechend nutzen zu können. Wiederholt wurde dabei die „digitale Readiness“ Deutschlands in internationalen Studien kritisch bewertet: So liegt Deutschland in einem EU-weiten Vergleich an letzter Stelle (CEPS 2019). Auch wenn diese Platzierung nicht unbedingt auf die unmittelbare digitale Leistungsfähigkeit und die Fähigkeit, das Internet zu nutzen, zurückzuführen ist, sondern eine Reihe von institutionellen und politischen Rahmenfaktoren hat, ist dies ein erstaunliches Ergebnis.

Hinsichtlich der digitalen Kompetenzen von Eltern liegen bisher keine empirischen Informationen vor. Allerdings lassen sich gewisse Rückschlüsse aus der PIAAC-Studie (Rammstedt 2013) ziehen: Danach hatten nur 36 Prozent der Erwachsenen im Jahr 2012 eine mittlere oder hohe digitale Kompetenz. Das ist zwar über dem Durchschnitt

der beteiligten OECD-Länder, und selbst die Top-Nationen Schweden, Finnland und die Niederlande hatten nur Werte von bis zu 44 Prozent. Allerdings legt dies nahe, dass auch große Teile der Elternschaft nur begrenzte digitale Kompetenzen haben dürften. Dabei sind auch die bisweilen begrenzten sprachlichen Kompetenzen zu beachten, die auch hinsichtlich der Fähigkeit, sich im Internet bewegen oder kommunizieren zu können, von zentraler Bedeutung sind.

Bezüglich der Schüler_innen hat die ICILS-Studie ergeben, dass rund ein Drittel allenfalls rudimentäre digitale Kompetenzen hat und nur einfache Aufgaben ausführen kann. Wenig überraschend ist, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen digitaler Kompetenz und sozialem Status gibt (Eickelmann et al. 2019). Zu diesen Ergebnissen passen auch die Einschätzungen von Lehrkräften und Schüler_innen während der Coronapandemie, die zu beträchtlichen Teilen darauf verweisen, dass sowohl die technische Ausstattung der Schüler_innen als auch deren digitale Kompetenzen häufig (sehr) begrenzt seien.



Die Sprachkompetenzen von Eltern und Schüler_innen

Auch wenn die Sprachkompetenzen von Eltern und Schüler_innen nicht unmittelbar mit digitaler Teilhabe zu tun haben, sind sie doch zentrale Faktoren, die gerade in Zeiten der Coronapandemie noch an Bedeutung gewinnen, da Schulleiter_innen und Lehrkräfte mit den Eltern in aller Regel in deutscher Sprache kommunizieren. Dies ist so lange kein Problem, wie die Eltern hinreichend Deutsch sprechen – dies ist aber sowohl bei bildungsfernen als auch bei bildungsnahen Eltern mit Migrationshintergrund nicht unbedingt der Fall. Neben der großen Zahl an Zuwandernden aus den alten Gastarbeiterländern, die zu erheblichen Teilen einen geringen oder keinen Bildungsabschluss haben, sind in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten in zunehmendem Maße auch hochqualifizierte Personen nach Deutschland gekommen, die kein oder nur wenig Deutsch sprechen, wie die PIAAC-Studie (Rammstedt 2013) nahelegt.

Da von Ausnahmen abgesehen weder Kitas oder Schulen noch Behörden oder Ministerien ihre Mitteilungen in anderen Sprachen als Deutsch veröffentlichen, sind diese Eltern von der üblichen Kommunikation ausgeschlossen, und es ist auch nicht selbstverständlich, dass Erzieher_innen oder Lehrkräfte andere Fremdsprachen – außer (vielleicht) Englisch – sprechen.

Eltern mit Migrationshintergrund können also von der Kommunikation ausgeschlossen sein, was in Zeiten wie aktuell, in denen die Kommunikation zwischen Kita oder Schule und Elternhaus noch wichtiger als ohnehin ist, besonders problematisch ist. Sie können mitunter weder die Aufgabenstellungen noch andere Information lesen und sind somit von einer geeigneten Unterstützung der Kinder ausgeschlossen.²⁵

Die Folge unterschiedlicher Voraussetzungen: Die sozialen Unterschiede verstärken sich

Alle vorliegenden Studien verweisen darauf, dass der Distanzunterricht die bereits bestehende soziale Spaltung in der Schülerschaft verstärkt (siehe u. a. die Beiträge in Dohmen/Hurrelmann 2021): Auf der einen Seite stehen die Schüler_innen, die aus bildungsnahen, sozio-ökonomisch privilegierten und einkommensstärkeren Haushalten kommen, die bessere räumliche und digitale Voraussetzungen haben, deren Eltern ihnen im Zweifel beim Lernen helfen können und die oft auch motiviert sind, dies zu tun. Diese Kinder und Jugendlichen sind tendenziell eher lerninteressiert und finden auch an den Schulen eher eine stärkere Unterstützung, auch in Zeiten der Coronapandemie. Dies gilt insbesondere, wenn sie (bereits) am Gymnasium oder einer anderen Schule sind, die zum Abitur führt.

²⁵ Diese Beobachtung war unmittelbar zu Beginn des ersten Lockdown Anlass für den Verfasser der vorliegenden Studie, die www.elternhotline.de zu gründen, und diese – wie auch andere – Eltern mit Informationen und Hilfestellungen zu unterstützen.

Auf der anderen Seite stehen die Schüler_innen aus bildungsfernen und unterprivilegierten Familien, die häufiger mit (mehreren) Geschwistern, in beengten räumlichen Verhältnissen und mit einer schlechteren digitalen Infrastruktur leben. Haben die Eltern, vor allem die Mütter, zudem selbst nur einen niedrigen Schulabschluss und sprechen kein oder kaum Deutsch, dann ist die Lernunterstützung ausgesprochen schwierig. Die vorliegenden Studien zeigen deutlich, dass die schulische Unterstützung in der Pandemiezeit an anderen Schulen als den Gymnasien im Schnitt deutlich weniger intensiv war und eher „old fashioned“. Auch die digitalen Voraussetzungen der Schule und/oder der Lehrkräfte waren meist deutlich ungünstiger. Es ist daher stark davon auszugehen, dass es durch die Coronapandemie aus unterschiedlichen Gründen zu einer Verstärkung der ohnehin bereits bestehenden sozialen Segregation im Bildungssystem gekommen sein dürfte.

Besonders problematisch ist dabei die Situation an Grund- und Förderschulen, die einerseits auf Grund des Alters der Schüler_innen und deren zwangsläufig begrenzter digitaler Ausstattung und Kompetenzen und andererseits aufgrund deutlich schlechterer Ausstattung der Schulen und möglicherweise auch digitaler Kompetenzen der Lehrkräfte besonders schwierige Ausgangsvoraussetzungen für Distanzunterricht haben. Sie haben zudem auch stärker mit Personalmangel sowie Lehrkräften zu tun, die kein Lehramtsstudium für die Primarschulen, sondern für das Lehramt an weiterführenden Schulen, oft das Gymnasium, haben und somit das „Handwerk des Unterrichtens“ für die Grundschule nicht unmittelbar gelernt haben. Hinzu kommen bisweilen auch überproportional hohe Anteile an Quer- und Seiteneinsteiger_innen, die zudem meist ohne einschlägige Vorqualifizierung an die Grundschulen kommen und oft ins kalte Wasser geworfen werden.

Mit Blick auf NRW hat eine Befragung der Landeselternkonferenz Nordrhein-Westfalen gezeigt, dass besonders „benachteiligte Schüler_innen“ durch den weitreichenden Onlineunterricht und die damit verbundene Ausstattung mit digitalen Endgeräten im Bildungsnachteil waren (LEK NRW 2021: 2). Außerdem konnte festgestellt werden, dass besonders Gymnasien ihre Schüler_innen mit digitalen Endgeräten ausstatteten (60 Prozent), während in Hauptschulen (31 Prozent), Realschulen (31 Prozent), Gesamtschulen (45 Prozent) und Förderschulen (37,5 Prozent) deutlich weniger Geräte zur Verfügung gestellt wurden. Besonders wenig Endgeräte wurden Schüler_innen des Berufskollegs (29,5 Prozent) und Grundschüler_innen (29 Prozent) zur Verfügung gestellt. Hinzu kommen deutlich stärkere Anteile von Kindern und Jugendlichen, die sich psychisch belastet fühlen.

Das aktuelle Schulbarometer der Robert Bosch Stiftung vom Herbst 2021 weist aus, dass NRW bei der Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich des Anteils an Schüler_innen mit Lernrückständen ungünstigere Werte hat als andere Bundesländer: So ist der Anteil von Lehrkräften, die davon ausgehen, dass bis zu zehn Prozent der Schüler_innen Lernrückstände haben, mit zwölf Prozent deutlich kleiner als im Bundesdurchschnitt (19 Prozent) wie auch in anderen westdeutschen Großregionen bzw. Bundesländern (z. B. Baden-Württemberg: 24 Prozent). Umgekehrt sind die Werte im mittleren Bereich (Anteile von 20 bis 50 Prozent der Schüler_innen mit Lernrückständen) etwas höher (37 vs. 29 bzw. 25 Prozent). Übergreifend gilt dabei – nicht NRW-spezifisch – dass der Anteil an Schüler_innen an Schulen mit einem geringeren Anteil an sozialtransferbeziehenden Eltern geringer ist als bei höheren Anteilen.

Was aber den empirischen Nachweis von „konkreten“ Lernlücken angeht, ist die Sachlage etwas diffiziler, allerdings gibt es recht deutliche Tendenzen: Hammerstein et al. (2021) haben eine Art Meta-Studie durchgeführt und fanden sowohl Studien, die die erwarteten Lernlücken in Mathematik, Lesen oder Naturwissenschaften im Vergleich zu früheren Kohorten auswiesen, als auch Studien, die positive Lerneffekte des digitalen Lernens in Mathematik zeigten. Mit Blick auf die Studien, die positive Effekte auswiesen, verweisen Hammerstein et al. (2021) darauf, dass es sich „interessanterweise um Studie handele, die Software zum Online-Lernen“ untersucht haben, was dazu geführt haben könne, dass es sich um Schüler_innen gehandelt haben könne, die damit vertraut gewesen sein könnten.

Auch zwei weitere Studien hätten positive Effekte in Lesen und Mathematik bzw. Lesen identifiziert, bei denen jedoch aufgrund des Zeitpunkts die Möglichkeit zu spezifischen Aufholprogrammen in den Ferien bestanden haben (könnte). Zumindest in der dabei erwähnten Studie von Depping et al. (2021), die sich auf Hamburg bezieht, wird auf diesen Aspekt explizit hingewiesen, was den Schluss nahelegen könnte, dass Aufholprogramme eine geeignete Möglichkeit sein könnten, entstandene Lernlücken (weitgehend) zu schließen. Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass Hammerstein et al. (2021) zum dem Schluss kommen, dass es eine klare Evidenz für negative Effekte der coronabedingten Schulschließungen gebe.

Dieser Befund wird in einer aktuelleren Studie zu Hamburg auf Basis der Kermit 3-Daten ansatzweise bestätigt: Danach erreichen die Schüler_innen beim Leseverständnis etwas schwächere Werte als vor zwei Jahren. Allerdings ist der Unterschied von 455 zu 473 Punkten nach Einschätzung von Martina Diedrich, Leiterin des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, „pädagogisch eigentlich nicht bedeutsam, aber er kann auf eine Tendenz hinweisen, die wir im Auge behalten sollten“.²⁶

Sowohl bei dieser Erhebung wie bei vielen anderen Studien, die sich mit den Lernverlusten während der Coronapandemie beschäftigen, sind die Lernlücken bei Kindern aus bildungsfernen Familien deutlich größer als bei Kindern aus bildungsnahen Familien. Dies bestätigt die Einschätzungen in den vorhergehenden Abschnitten.

Trotz aller Herausforderungen, die die Coronapandemie für das Lernen von Kindern und Jugendlichen bedeutet, erscheint es aber zweifelhaft, ob pauschale Aussagen wie „Distanzunterricht ist wie Ferien“, die auch im Kontext wissenschaftlicher Studien gemacht werden, die Sachlage treffen. Wenn in weiten Teil kaum oder nur eingeschränkt halbwegs regulärer Unterricht stattfindet, dann ist eher erstaunlich, dass die sogenannten „Lernlücken“ so gering ist. Mit anderen Worten: Nicht der Distanzunterricht ist das Problem, sondern eher die Tatsache, dass die Umstände kaum regulären Unterricht zugelassen haben – aus den im vorliegenden Kapitel beschriebenen

²⁶ Vgl. <https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/bundesweit-einmalige-daten-zeigen-lernverluste-durch-corona/>. Ergänzend weist sie auch darauf hin, dass die Unterschiede im Bereich Mathematik gering seien. In diesem Jahr wurden etwas mehr Punkte erreicht als in den beiden vergangenen Jahren, wobei der Wert im vergangenen Jahr am niedrigsten war. Allerdings wachse die Gruppe der lernschwachen Kinder um fünf Prozentpunkte.

Der Rückgang an Ausbildungschancen hat insbesondere die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Haupt- bzw. Realschulabschluss getroffen.

Gründen. Die Schüler_innen sind somit vor allem „Opfer“ der Rahmenbedingungen, aufgrund derer die – teilweise unvermeidbaren – Folgen der Pandemie für das Lerngeschehen kaum aufzufangen waren. Eine in den meisten Schulen auch weiterhin unzureichende Infrastruktur und technische Ausstattung, zu große Teile digital nicht bzw. nur mäßig kompetenter Lehrkräfte sind eine ungenügende Voraussetzung für digitalen Unterricht in der Breite. Dies kann zwar möglicherweise von denen kompensiert werden, die sehr gut technisch ausgestattet, digital kompetent und lernmotiviert sind und vielleicht auch noch von den Eltern unterstützt werden können. Für diejenigen jedoch, die die erforderliche technische Ausstattung nicht oder nur eingeschränkt verfügbar haben, die weniger digital kompetent sind und ggf. eher wenig lernmotiviert, ist dies kaum zu bewältigen.

Wäre schnell und entschlossen gehandelt worden, hätte vieles aufgefangen und kompensiert werden können: Ansatzpunkte waren z. B. eine kurzfristige deutliche Aufstockung des Digitalpakts, die Reduktion der Anforderungen an Anträge, Bewilligungen und Ausschreibungsvorschriften wie auch die gezielte Öffnung der Kitas und Schulen für Kinder aus benachteiligten Familien. Die oben stehenden Ausführungen haben gezeigt, dass auch nach anderthalb bzw. mittlerweile zwei Jahren das Schulsystem noch weit davon entfernt ist, die erforderlichen Voraussetzungen zu erfüllen. Politik und Schulverwaltung haben dafür die Voraussetzungen zu schaffen.

Der Übergang Schule – Ausbildung in Pandemiezeiten

Die deutlichsten und kurz- wie langfristig problematischsten Auswirkungen der Coronapandemie zeigen sich bundesweit wie auch in NRW am Übergang von der Schule in Ausbildung: In NRW ist die Zahl der dualen Ausbildungsplätze um rund 11.000, das heißt um rund zehn Prozent, zurückgegangen, die Zahl der schulischen Ausbildungsverträge um fast ein Drittel. Ersteres entspricht in etwa dem Bundestrend, letzteres geht weit darüber hinaus (siehe dazu ausführlich Kapitel 3.4).

Dieser Rückgang an Ausbildungschancen hat insbesondere die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Haupt- bzw. Realschulabschluss getroffen. Bei ersteren gingen die Übergangsquoten von 49 auf 45 Prozent bzw. von zwölf auf sechs Prozent, bei letzteren von 42 auf 38 Prozent bzw. von 20 auf 15 Prozent zurück. Damit haben sich die Übergangschancen im Coronajahr 2020 in eine schulische Ausbildung besonders stark verschlechtert; und zwar sowohl was die absoluten Zahlen als auch die Übergangsquoten angeht. Bei Studienberechtigten und – erstaunlicherweise – Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind die Effekte vergleichsweise gering.

Darüber hinaus hat sich das duale System im vergangenen Jahr 2021 zwar leicht, aber eben nur leicht erholt. Das heißt, es dürften in den beiden vergangenen Jahren zwischen 40.000 und 50.000 junge Menschen in NRW keinen Ausbildungsplatz bekommen haben, den sie ohne die Coronapandemie höchstwahrscheinlich bekommen hätten – und den sie ohne entsprechende Maßnahmen voraussichtlich auch in den kommenden Jahren nicht bekommen werden, da nicht davon auszugehen ist, dass die Unternehmen in Zukunft deutlich mehr Ausbildungsplätze anbieten als in den vergangenen Jahren. Im Gegenteil: Folgt man den Erfahrungen im Nachgang der Wirtschafts- und Finanzkrise 2007/08, dann könnte die Pandemie einen nachhaltigen Rückgang des Ausbildungsplatzangebots bzw. der Ausbildungsverträge auslösen (siehe hierzu Dohmen et al. 2021a).

Von diesen Entwicklungen sind insbesondere Kinder und Jugendliche aus sogenannten bildungsfernen und/oder sozial schwachen Familien betroffen. Dies gilt unabhängig vom Migrationshintergrund; allerdings ist festzuhalten, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte auch dann eher ungünstige Bildungschancen haben, wenn sie aus einer bildungsnahen Familie stammen. Diesen Zusammenhang hat die FiBS-Studie „Kein Anschluss trotz Abschluss! Benachteiligte Jugendliche am Übergang Schule – Ausbildung“ herausgearbeitet (Dohmen et al. 2021a). Sie zeigt eindrücklich, dass die Übergangschancen in schulische oder duale Ausbildung von Jugendlichen, die nicht mindestens einen mittleren bzw. Real-schulabschluss erworben haben, ausgesprochen ungünstig sind. Dies gilt für NRW noch viel stärker als für den Bund. Rechnerisch gehen zwei Drittel der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und zuletzt sogar mehr als der entsprechenden Abgängerjahrgangs an Jugendlichen ohne Schulabschluss in das Übergangssystem über.

Auch wenn ein Teil von ihnen dadurch einen höheren Schulabschluss erhält und anschließend in Ausbildung einmündet, sind damit höhere Kosten verbunden; zudem dürfte die deutliche Mehrheit von ihnen wiederholt in das Übergangssystem einmünden und/oder das Heer der arbeitslosen Jugendlichen verstärken. Auch wenn die Jugendarbeitslosenstatistik etwas anderes suggeriert, ist fast ein Viertel der Jugendlichen, die höchsten einen Hauptschulabschluss haben, faktisch arbeitslos – ein großer Teil dieser Jugendlichen wird aber statistisch nicht erfasst, weil sie in irgendeiner Maßnahme sind und damit formal nicht arbeitslos. Ein weiterer Teil dürfte faktisch in keiner Statistik erfasst werden, da sie weder im Bildungssystem noch arbeitslos sind; es steht zu vermuten, dass dieser Anteil steigt. Soweit ersichtlich liegen jedoch keine statistischen Daten zu dieser Gruppe vor.

Der erfolgreiche Übergang und Abschluss einer beruflichen Ausbildung ist aber die zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Start in das Berufsleben. Junge Menschen und Erwachsene mit einer beruflichen Qualifikation werden deutlich seltener arbeitslos als Gering- und Unqualifizierte.

Zusammenfassung

Die Coronapandemie hat die aktuelle Lebens- und Lernsituation und möglicherweise auch die Zukunftschancen vieler Kinder und Jugendlicher erheblich beeinträchtigt. Kurz- und langfristig besonders problematisch ist dabei der Einbruch der Ausbildungszahlen in den beiden qualifizierenden Teilbereichen duale und schulische Ausbildung, der vor allem die Zukunftschancen von Haupt- und Realschulabsolvent_innen verschlechtert. Anders als in weiten Teilen des Schulsystems besteht die Gefahr, dass die fehlenden Ausbildungsverträge nicht nur nicht nachträglich geschlossen werden, sondern sich der Rückgang der Zahl der Ausbildungsverträge fortsetzt. Will man das Bild von einer „Generation Corona“ bemühen, dann betrifft es die Jugendlichen, die aufgrund der Pandemie keinen Ausbildungsplatz bekommen haben, den sie ansonsten gekriegt hätten.

Für die meisten anderen Kinder und Jugendlichen besteht hingegen prinzipiell die Möglichkeit, die entstandenen „Lernlücken“ zu schließen. Allerdings erfordert dies ein entschlossenes und strukturiertes systemisches Vorgehen, das Politik und Schulverwaltung sowohl konzeptionell als auch strategisch und umsetzungstechnisch vorbereiten und begleiten müssen. Dabei darf der Fokus nicht nur auf die Lernlücken gelegt werden, sondern es muss das ganze Kind, der/die ganze Jugendliche adressiert werden. Schließlich sind die psychischen, gesundheitlichen und sozialen Probleme, die sich durch die Pandemie aufgetan haben, ebenfalls zu adressieren. Kurzum: Es muss der ganze Mensch gesehen werden.

Ein solcher Ansatz ist bisher in keinem Bundesland zu erkennen. Stattdessen wird etwas Geld bereitgestellt und die Verantwortung entweder an die Schulen oder Eltern und Schüler_innen delegiert. Und natürlich müssen die Lehrpläne, soweit es geht, eingehalten werden, auch wenn diese möglicherweise schon vor Corona teilweise antiquiert waren.

Es gehört wenig Fantasie dazu zu erkennen, dass dadurch weder die Lernlücken wirklich geschlossen noch die anderen Probleme gelöst werden. Vielmehr werden höchstwahrscheinlich gerade die Eltern und Jugendlichen die Angebote nutzen, die auch sonst eher besser als andere durch die Pandemie gekommen sind.



5_Ein Blick in die Zukunft – absehbare Entwicklungen und Planungen

Der nachfolgende Abschnitt betrachtet die voraussichtlichen zukünftigen Entwicklungen, soweit sie sich auf Basis der Analysen in den vorhergehenden Kapiteln oder vorliegender Unterlagen der Landesregierung abzeichnen.

5.1 Frühkindliche Bildung

Wie in Kapitel 3.2 ausgeführt, ist das Kitasystem in NRW, und hier insbesondere der U3-Bereich, zeitweise relativ dynamisch gewachsen, gleichzeitig ist der Bedarf der Eltern mit aktuell 48 Prozent bei den unter Dreijährigen und 97 Prozent bei den Drei- bis Fünfjährigen (Anton et al. 2021; Alt et al. 2020) deutlich höher als die realisierte Quote. Darüber hinaus müsste bei den älteren Kindern eigentlich eine Vollversorgung angestrebt werden, um die Bildungschancen insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund zu verbessern. Auch wenn unter den fünfjährigen Kindern möglicherweise fast alle in die Kita gehen, ist der Anteil unter den drei- bis fünfjährigen Kindern mit Migrationshintergrund mit im Schnitt 73 Prozent weiterhin zu niedrig, auch und insbesondere im Vergleich zu den Kindern ohne Migrationshintergrund (104 Prozent).

Schreibt man den Entwicklungstrend der Vergangenheit in die Zukunft fort, dann ergibt sich das in **Abbildung 22** wiedergegebene Bild: Die Zahl der Kitaplätze für die unter sechsjährigen Kinder würde in den kommenden Jahren weiter ansteigen (untere gestrichelte Linie), während sich die Zahl der Plätze insgesamt möglicherweise auf einem Niveau von rund 725.000 stabilisiert. Diese Größenordnung wäre vor allem dann plausibel, wenn der zu erwartende Bedarf bei den älteren Kindern geringer würde.

Die hellere blaue Linie zeigt die Zahl an Kitaplätzen, die aktuell erforderlich wäre, um dem bekundeten Elternbedarf zu entsprechen. Die Lücke zwischen dem derzeit bestehenden Bedarf und dem jeweiligen (ab 2022: kalkulatorischen) Platzangebot ergibt sich aus dem Unterschied zwischen den Linien, wobei die untere, gestrichelte Linie den voraussichtlichen Ausbau auf Basis einer Trendfortschreibung wiedergibt. Konkret bedeutet dies, dass einem aktuellen Platzbedarf von rund 800.000 Plätzen für die null- bis fünfjährigen Kinder ein Platzangebot von rund 645.000 Plätzen gegenübersteht. Somit ergibt sich eine rechnerische Lücke von derzeit rund 150.000 Plätzen zwischen dem Platzangebot und dem Bedarf der Eltern bzw. den pädagogischen Erfordernissen, um bessere Bildungschancen für Kinder aus benachteiligten Haushalten zu schaffen.

Um diese Bedarfslücke zu schließen, wären – unter Berücksichtigung, dass es sich ganz überwiegend um U3-Plätze handelt – zwischen 35.000 und 40.000 Fachkräfte zusätzlich erforderlich.

Somit ergibt sich eine rechnerische Lücke von derzeit rund 150.000 Plätzen zwischen dem Platzangebot und dem Bedarf der Eltern bzw. den pädagogischen Erfordernissen.

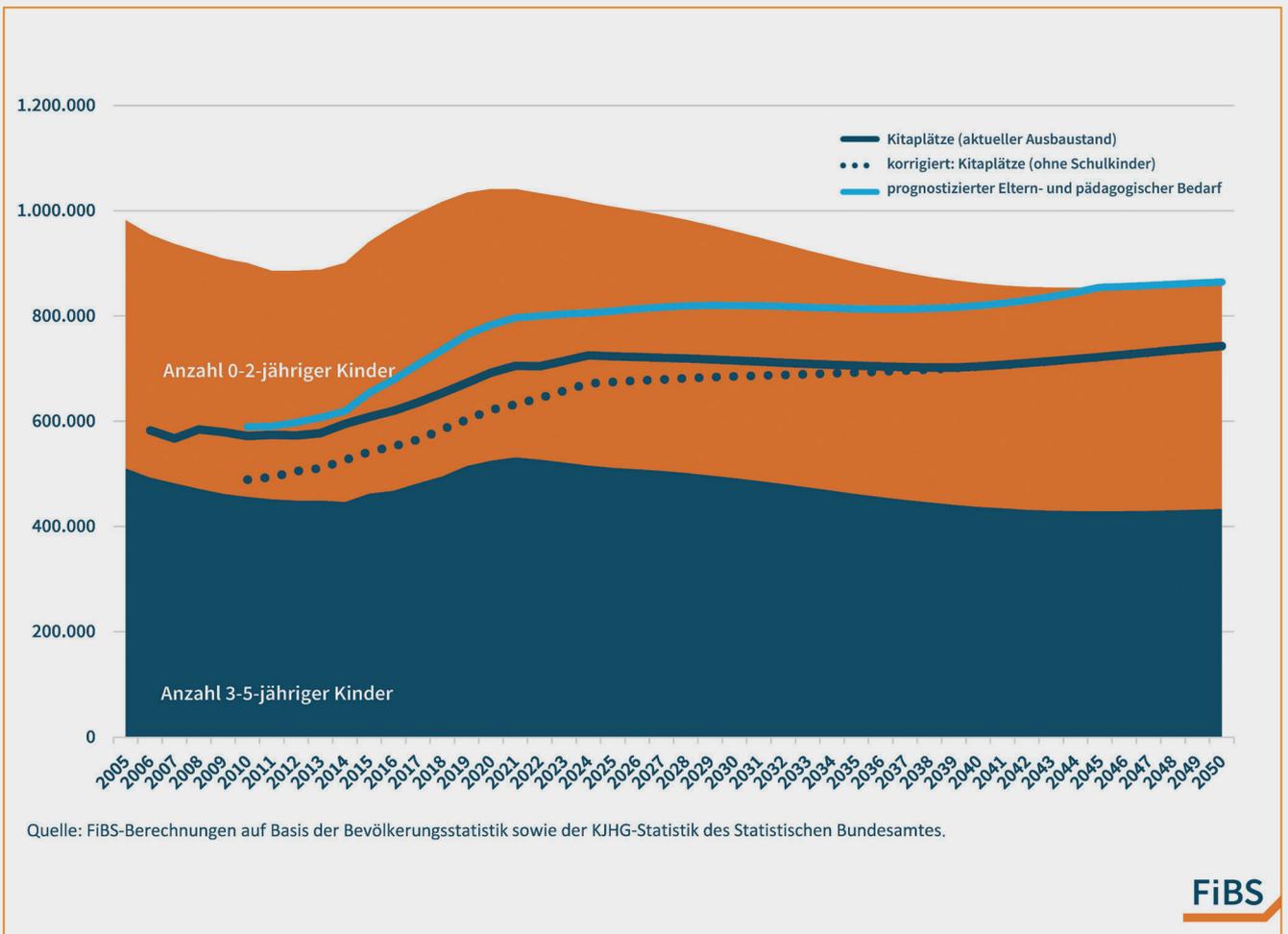


Abbildung 22: Entwicklung der Kitaplätze in Relation zur demografischen Entwicklung

5.2 Schule

Das Ministerium für Schule und Bildung hat im vorletzten Jahr eine Schülervorausberechnung vorgelegt (MSB 2020), die die Zahlen im Wesentlichen auf Basis der aktuellen (Übergangs- bzw. Verteilungs-)Quoten in die Zukunft fortschreibt. Die folgende **Abbildung 23** zeigt ein vergleichbares Szenario und verdeutlicht, dass diese Annahme dazu führen würde, dass weder die Zahl der Schüler_innen an Förderschulen noch die an Hauptschulen weiter zurückgehen würde. Vielmehr stiegen in beiden Fällen die Schülerzahlen sogar entsprechend der erwarteten demografischen Entwicklung, was – entsprechend der politischen Zielsetzungen – nicht unbedingt in Einklang mit den Erwartungen, gleichwohl nicht zwingend unplausibel ist.²⁷

Demgegenüber weist **Abbildung 24** ein Szenario aus, das die rückläufigen Trends der vergangenen Jahre in Haupt-, Real- und Förderschulen aufgreift und somit den Entwicklungen der vergangenen Jahre folgt.

Die Gegenüberstellung der beiden Abbildungen zeigt, dass sich unterschiedliche Entwicklungen der Schülerzahlen in den verschiedenen Schultypen ergeben können: Während in der oberen Abbildung die Haupt-, Real- und Förderschulen eine der heutigen Schülerzahlen bzw. -anteile entsprechende Bedeutung behalten würden, was auch für die Gemeinschafts- und Integrierten Gesamtschulen gilt, entwickeln sich die beiden Teilgruppen von Schulformen im zweiten Szenario gegenläufig.

²⁷ Die beiden folgenden Abbildungen stellen zwei unterschiedliche Szenarien auf Basis leicht modifizierter Annahmen zur Trendfortschreibung der Schülerzahlen in den verschiedenen Schulformen dar, bei ansonsten identischen Grundlagen.

Hier würden die Haupt-, Real- und Förderschulen sukzessive immer kleiner werden, während die Gemeinschafts- und Integrierten Gesamtschulen entsprechend wachsen würden. Beim Wachstum der letzteren könnte auch die Möglichkeit des Erwerbs des Abiturs ein Wachstumstreiber werden, was dazu führen könnte, dass sich – anders als in der Vergangenheit – die Zahl bzw. der Anteil der Abiturient_innen in den allgemeinbildenden Schulen erhöht.

Es ist naheliegend, dass sich aus beiden Szenarien sehr unterschiedliche Lehrkräftebedarfe ergeben, sofern man sich auf den Lehrkräftebedarf für den entsprechenden Schultyp fokussiert. Geht man hingegen von den übergreifenden Kategorien (Primar-, Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II) aus, dann halten sich die Unterschiede in Grenzen. Unabhängig von der konkreten Entwicklung der beiden Szenarien führen die zukünftig wieder steigenden Schülerzahlen bereits aus quantitativen Gründen auch zu einem höheren Lehrkräftebedarf. Der zukünftige Lehrkräftebedarf ergibt sich dabei vor allem aus dem aufgelaufenen Lehrkräftemangel der vergangenen sowie dem sich in den kommenden Jahren ergebenden Bedarf an Neueinstellungen. Darüber hinaus ist aber auch zu diskutieren, inwieweit kleinere Klassen, insbesondere bei heterogeneren Schülergruppen, zu weitergehenden Qualitätssteigerungen bzw. Leistungsverbesserungen bei den Schüler_innen führen können.²⁸

²⁸ Nur am Rande sei darauf hingewiesen, dass es widersprüchliche Befunde zu dieser Fragestellung gibt. Allerdings deutet die vorliegende Evidenz tendenziell darauf hin, dass kleinere Klassen insbesondere bei Kindern aus benachteiligten Familien positive Lerneffekte entfalten können. Dass die darüberhinausgehende Evidenz widersprüchlich ist, dürfte auch daran liegen, dass kleinere Klassen oft nicht zu einer Anpassung des Unterrichtsstiles führen, sondern weiter Frontalunterricht praktiziert wird.

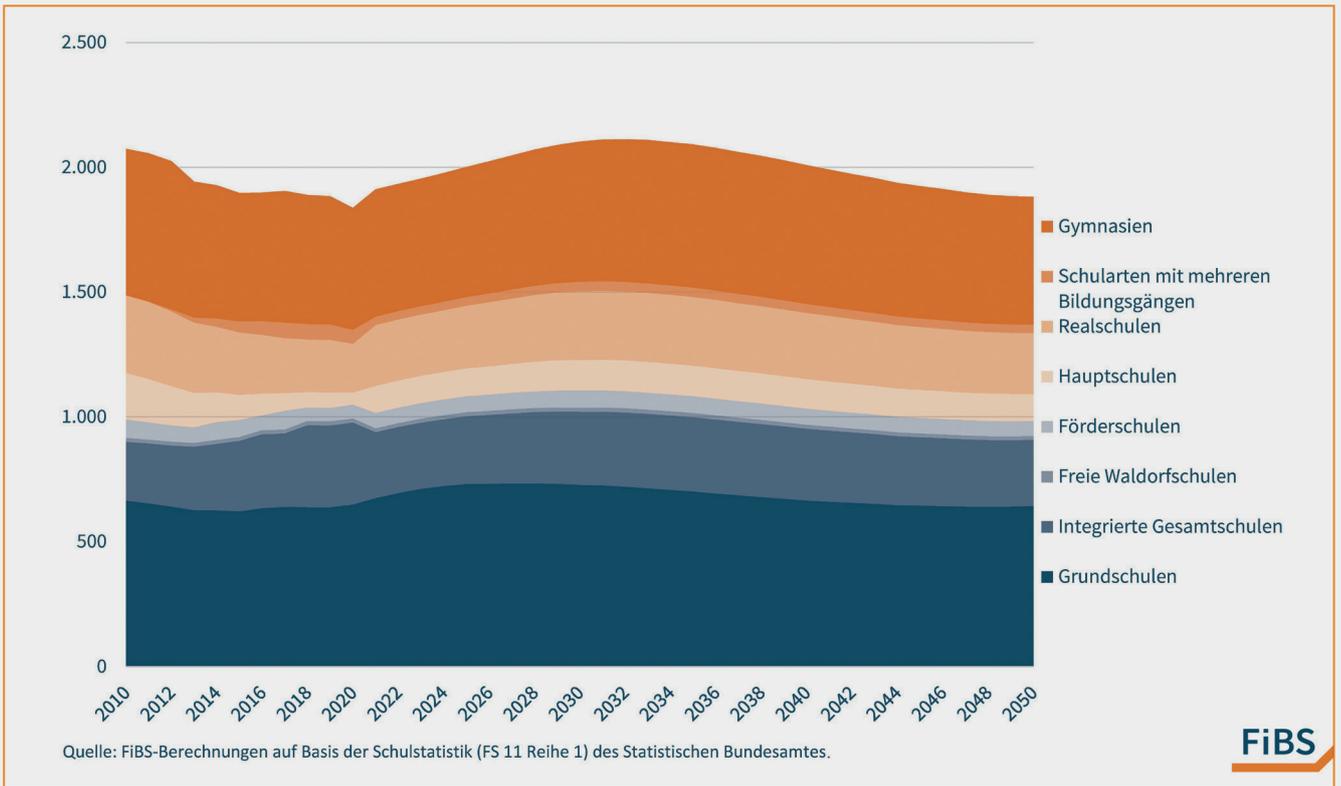


Abbildung 23: Fortschreibung der Schülerzahlen in NRW bis 2050 (Variante 1: Status-quo-Fortschreibung, analog MSB 2020)

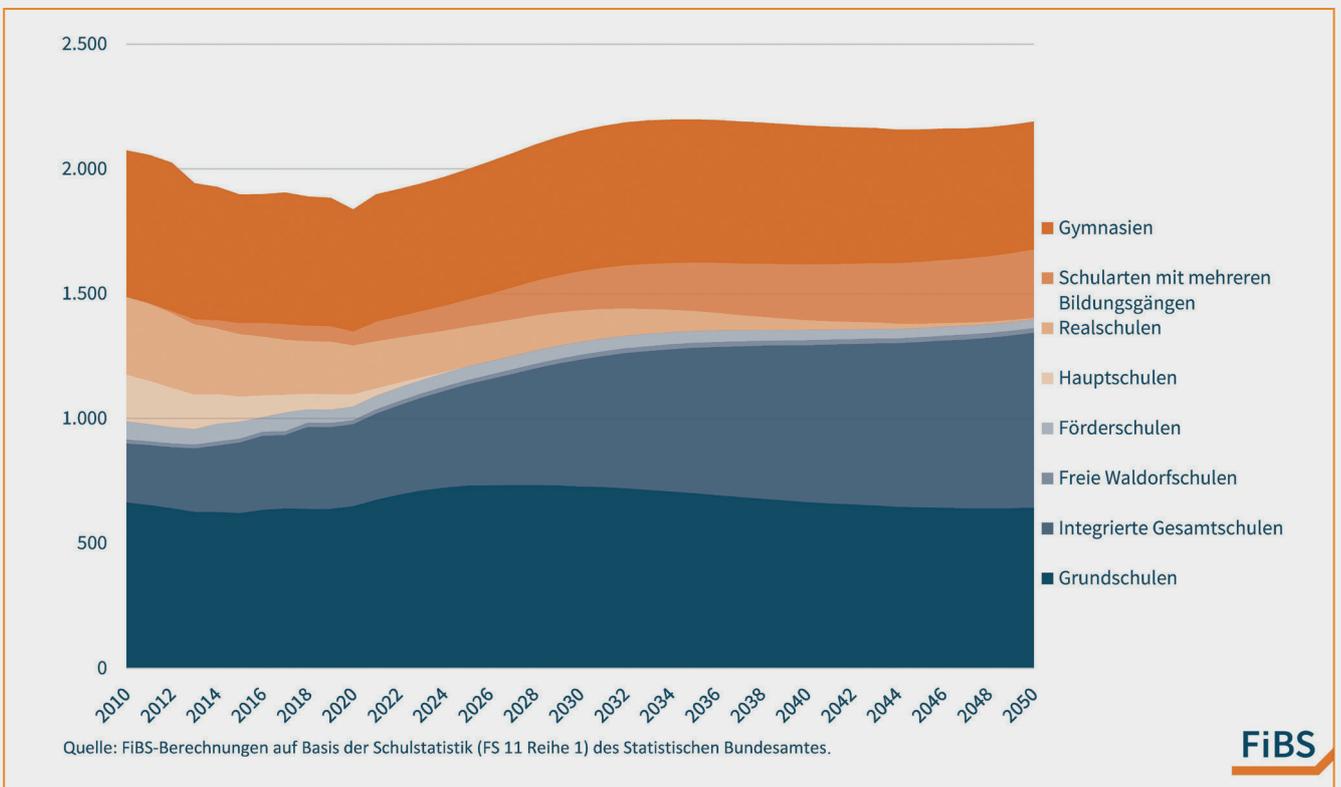


Abbildung 24: Fortschreibung der Schülerzahlen in NRW bis 2050 (Variante 2: kombinierte Trendfortschreibung)

Eine Diskrepanz zwischen dem Bedarf und dem Angebot und die damit einhergehende Fehlsteuerung ist im Grundsatz bundesweit zu beobachten.

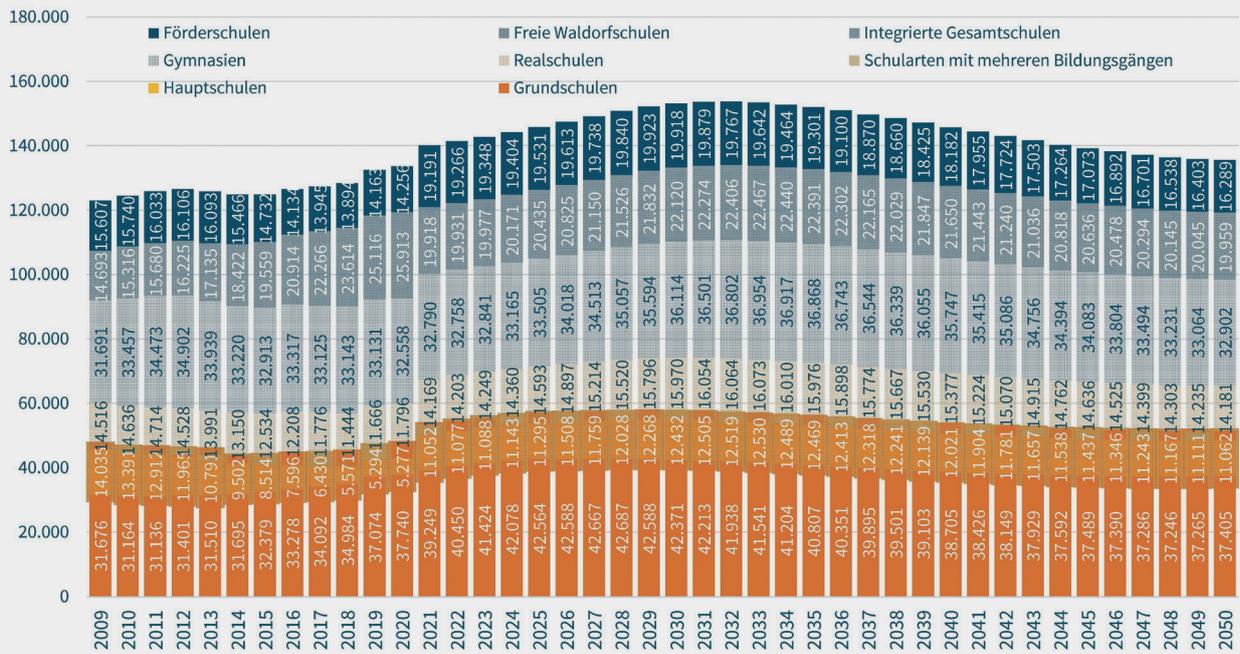
Mit Blick auf Variante 1 (Status-quo-Fortschreibung) zeigt **Abbildung 25** den daraus resultierenden Bedarf an Lehrkräften (Vollzeitäquivalente) in den unterschiedlichen Schulformen. Die hier zunächst besonders bedeutsame Botschaft ist, dass sich in den kommenden zehn Jahren der Lehrkräftebedarf insgesamt um rund 20.000 auf bis zu 157.000 erhöhen wird, gefolgt von einem anschließenden, langsamen Absinken auf knapp 140.000. Der zusätzliche Bedarf an Lehrkräften verteilt sich nach dieser Rechnung annähernd gleichmäßig auf alle Schulformen.

Noch etwas höher als in der vorhergehenden Berechnung ist der zusätzliche Bedarf an Lehrkräften im zweiten Szenario, das in **Abbildung 26** ausgewiesen wird. Danach wären ab dem Jahr 2030 dauerhaft rund 160.000 Lehrkräfte (Vollzeitäquivalente) erforderlich, bedingt durch die etwas höhere Gesamtzahl an Schüler_innen in diesem Szenario (wie in **Abbildung 24** ausgewiesen). Während der Lehrkräftebedarf in den Grundschulen und Gymnasien in beiden Varianten nahezu identisch ist,²⁹ ist der Bedarf in den Gemeinschafts- und Gesamtschulen deutlich höher, in den Haupt-, Real- und Förderschulen hingegen deutlich geringer. Da alle diese Schulformen jedoch im Wesentlichen Lehrkräfte für die Sekundarstufe I benötigen, halten sich die Folgen für die Lehrkräfteausbildung in Grenzen. Gleichwohl wird in diesem Szenario eine etwas größere Anzahl an Lehrkräften für die Sekundarstufe II erforderlich werden, da voraussichtlich ein größerer Anteil der Schüler_innen an diesen Schulen, insbesondere an den Integrierten Gesamtschulen, das Abitur anstreben dürfte.

Folgt man der letzten Lehrkräfteprognose der Kultusministerkonferenz (KMK 2020), dann geht das Land, vermutlich auf Basis der oben bereits erwähnten Schülerprognose aus dem Jahr 2020 (MSB 2020) bzw. einer Fortschreibung der Lehrkräfteprognose 2018 (MSB 2018), von einem Gesamtbedarf von 73.500 neu einzustellenden Lehrkräften für die allgemeinbildenden Schulen in den kommenden Jahren bis 2030 aus. Diesem Bedarf steht ein Angebot von rund 83.200 gegenüber, woraus sich ein rechnerischer Überschuss von rund 10.000 Lehrkräften ergeben würde, sodass auf den ersten Blick der Eindruck entsteht, dass ein Teil der bestehenden Lücke geschlossen werden könnte.

Allerdings zeigt sich zum einen auf den zweiten Blick eine beträchtliche Diskrepanz in der Ausbildungsstruktur: Im Bereich der Primarschulen reicht das erwartete Angebot nicht aus, um den ausgewiesenen Bedarf zu decken, was auch für den Bereich der Sekundarstufe I gilt. Hier ist die Unterdeckung mit 7.300 jedoch deutlich größer, während – umgekehrt – fast 15.400 Lehrkräfte für die Sekundarstufe II zu viel ausgebildet werden. Diese Diskrepanz zwischen dem Bedarf und dem Angebot und die damit einhergehende Fehlsteuerung ist im Grundsatz bundesweit zu beobachten.

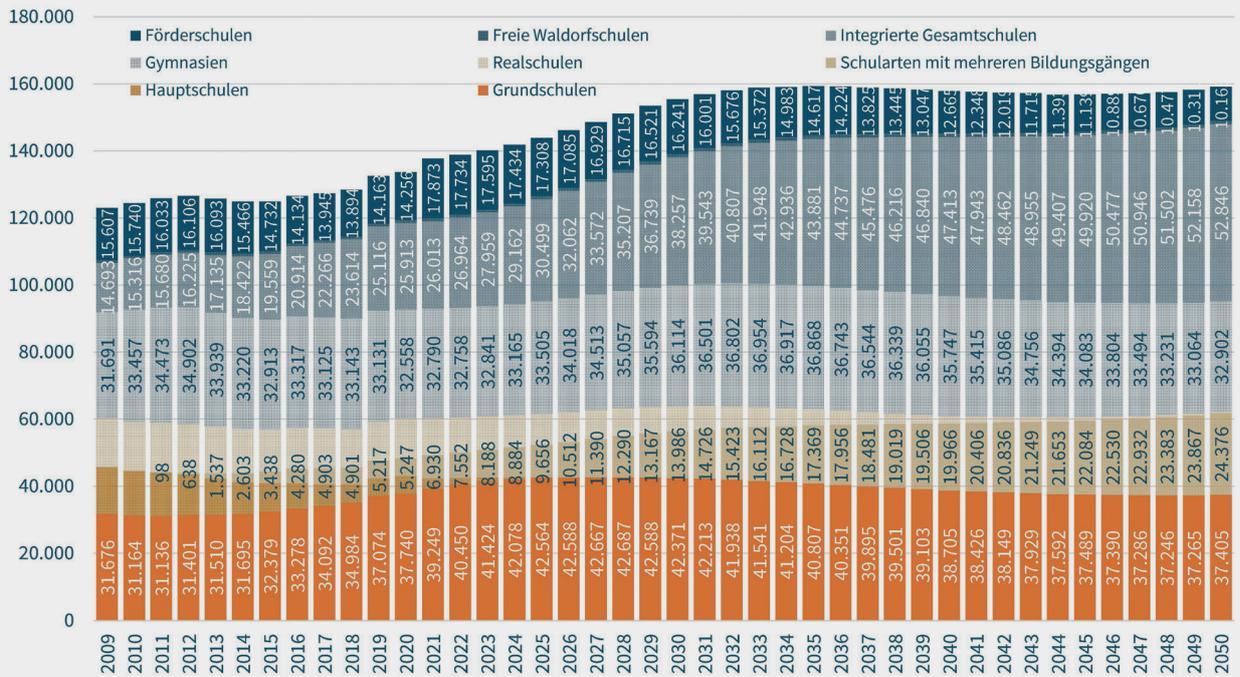
²⁹ Dies liegt daran, dass sich die Annahmen zur Entwicklung in beiden Szenarien aufgrund der großen Konstanz des Anteils an Schüler_innen bzw. der dominierenden Bedeutung der demografischen Entwicklung kaum unterscheidet.



Quelle: FiBS-Berechnungen auf Basis der Schulstatistik (FS 11 Reihe 1) des Statistischen Bundesamtes.



Abbildung 25: Berechnung des Lehrkräftebedarfs bis 2050 (FiBS-Prognose, Variante 1: kombinierte Status-quo-Fortschreibung)



Quelle: FiBS-Berechnungen auf Basis der Schulstatistik (FS 11 Reihe 1) des Statistischen Bundesamtes.



Abbildung 26: Berechnung des Lehrkräftebedarfs bis 2050 (FiBS-Prognose, Variante 2: kombinierte Trendfortschreibung)

NW	Primarschulen	Sek I	Sek II ABS	Sonderpädagogik	Summe
2019	1.135	1.535	2.135	659	5.464
2020	1.407	1.857	2.276	792	6.332
2021	1.655	1.507	1.314	717	5.193
2022	2.098	1.580	1.444	827	5.949
2023	2.329	1.555	592	871	5.347
2024	2.033	1.579	1.196	851	5.659
2025	1.741	1.702	2.073	917	6.433
2026	1.215	1.843	6.256	1.207	10.521
2027	1.026	1.851	1.963	760	5.600
2028	1.022	1.838	2.067	777	5.704
2029	977	1.845	1.968	785	5.575
2030	978	1.815	2.145	769	5.707
Summe 2019–2030	17.616	20.507	25.429	9.932	73.484
Durchschnitt	1.468	1.709	2.119	828	6.124

Tabelle 2: Lehrkräftebedarf in NRW nach Schulstufen (KMK 2020)

Zum anderen legt ein Abgleich mit den Daten der KMK zur Lehrkräfteeinstellung (EVL 2020) bzw. zu den Absolvent_innen eines Lehramtsstudiums nahe, dass die unten stehenden Werte zum Lehrkräfteangebot zu optimistisch sein dürften, es scheint von mehr oder weniger fiktiven Zahlen zu Studienanfänger_innen oder -absolvent_innen ausgegangen zu werden. Schwundquoten während des Studiums oder bei Übergängen, z. B. ins Masterstudium oder den Vorbereitungsdienst scheinen nicht hinreichend berücksichtigt zu sein (so dazu auch Klemm 2022).

Darüber hinaus legt eine Auswertung des Einstellungsbedarfs anhand der beobachtbaren Zahl an ausscheidenden Lehrkräften eine deutliche Unterschätzung des insgesamt erforderlichen Rekrutierungsbedarfs an Lehrkräften nahe, der sich aus dem insbesondere demografisch bedingten zusätzlichen Bedarf aufgrund der Entwicklung der Schülerzahlen sowie dem Ersatzbedarf für ausscheidende Lehrkräfte zusammensetzt.

Ausweislich aktueller Daten des IT.NRW³⁰ ist davon auszugehen, dass in den kommenden Jahren bis 2030 insgesamt zwischen 35.000 und 45.000 Lehrkräfte altersbedingt ausscheiden werden; ein weiterer Teil wird aus anderen Gründen ausscheiden. Mangels konkreter Daten für NRW kann hinsichtlich der Relevanz weiterer Gründe für das Ausscheiden von Lehrkräften nur von bundesweiten Durchschnittswerten ausgegangen werden (Statistisches Bundesamt 2021): Danach war im Schuljahr 2020/21 der Übergang in den Altersruhestand lediglich für knapp 30 Prozent der ausscheidenden Lehrkräfte verantwortlich, die restlichen 70 Prozent verließen den Schuldienst aus anderen Gründen (vorzeitiger Ruhestand, Wechsel in ein anderes Bundesland etc.).³¹ Dies würde für die Lehrkräftebedarfsprognose bedeuten, dass man den Ersatzbedarf verdoppeln, wenn nicht gar verdreifachen müsste.

³⁰ Vgl. <https://www.it.nrw/statistik/eckdaten/hauptamtliche-und-hauptberufliche-lehrkraefte-allgemeinbildenden-und-beruflichen> (18.12.2021).

³¹ Hierbei bleiben die Lehrkräfte, die innerhalb des Landes an eine andere Schule wechselten, unberücksichtigt.

NW	Primarschulen	Sek I	Sek II ABS	Sonderpädagogik	Summe
2019	964	1.315	3.644	720	6.643
2020	1.044	1.082	3.380	705	6.211
2021	1.131	1.082	3.380	818	6.411
2022	1.235	1.082	3.380	931	6.628
2023	1.392	1.082	3.380	983	6.837
2024	1.566	1.082	3.380	1.026	7.054
2025	1.566	1.082	3.380	1.070	7.098
2026	1.609	1.082	3.380	1.122	7.193
2027	1.653	1.082	3.380	1.122	7.237
2028	1.705	1.082	3.380	1.122	7.289
2029	1.705	1.082	3.380	1.122	7.289
2030	1.705	1.082	3.380	1.122	7.289
Summe 2018–2030	17.275	13.217	40.824	11.863	83.179
Durchschnitt	1.440	1.101	3.402	989	6.932

**Tabelle 3: Lehrkräfteangebot in NRW nach Schulstufen
(KMK 2020)**

NW	Primarschulen	Sek I	Sek II ABS	Sonderpädagogik	Summe
2019	-171	-220	1.509	61	1.179
2020	-363	-775	1.104	-87	-121
2021	-524	-425	2.066	101	1.218
2022	-863	-498	1.936	104	679
2023	-937	-473	2.788	112	1.490
2024	-467	-497	2.184	175	1.395
2025	-175	-620	1.307	153	665
2026	394	-761	-2.876	-85	-3.328
2027	627	-769	1.417	362	1.637
2028	683	-756	1.313	345	1.585
2029	728	-763	1.412	337	1.714
2030	727	-733	1.235	353	1.582
Summe 2018–2030	-341	-7.290	15.395	1.931	9.695
Durchschnitt	-28	-608	1.283	161	808

**Tabelle 4: Saldo aus Lehrkräftebedarf und -angebot in NRW nach Schulstufen
(FiBS-Berechnungen nach KMK 2020)**

Selbst in dem vergleichsweise günstigen Fall, dass sich der Ersatzbedarf gegenüber der Zahl der Pensionierungen lediglich verdoppelt, wäre eine Größenordnung von 70.000 bis 90.000 neu einzustellenden Lehrkräften erforderlich, um die ausscheidenden Lehrkräfte zu ersetzen. Der obere Wert würde bereits eine Unterdeckung des Ersatzbedarfs bedeuten.

Darüber hinaus ergab sich auf Basis der oben angestellten Berechnungen bis 2030 ein Mehrbedarf von 21.000 bis 24.500 Lehrkräften, der zusätzlich zum bisherigen Bestand erforderlich wäre, um den Mehrbedarf aufgrund des Anstiegs der Schülerzahlen zu decken. Allein unter diesen Überlegungen erscheint die Lehrkräfteprognose zu optimistisch. Nähert man sich von einem anderen Ansatz, dann dürften lediglich zwischen 15.000 und 27.000 Lehrkräfte zusätzlich zu den altersbedingt ausscheidenden den Schuldienst des Landes NRW verlassen, damit die KMK-Prognose für NRW aufgeht.

Noch deutlicher kommentiert Rackles (2020): „Schaut man sich Nordrhein-Westfalen als den mit Abstand größten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für Lehrkräfte an, so bildet NRW im Hinblick auf die (absehbaren) Schulartenbedarfe ebenfalls nicht ‚richtig‘ aus. Nimmt man den kumulierten Einstellungsbedarf der nächsten fünf Jahre als Orientierung, so lagen die Absolventen der 2. Staatsprüfung (2018) in NRW um 14 Prozent unter dem Bedarf in der Grundschule (13 Prozent Abschlüsse zu 27 Prozent Bedarf), um 8 Prozentpunkte und dem Bedarf in Haupt-, Real- und Gesamtschulen (18 Prozent Abschlüsse zu 26 Prozent Bedarf), um 7 Prozentpunkte unter dem Bedarf in der Sonderpädagogik (10 Prozent Abschlüsse zu 17 Prozent Bedarf).“

Lediglich das Berufsschullehramt werde bedarfsgerecht ausgebildet, während beim Lehramt für die Gymnasien und Sekundarstufe II um 28 Prozentpunkte über dem Bedarf ausgebildet werde.

Bereits in der Vergangenheit hat NRW – wie andere Bundesländer auch – Lehrkräfte für Gymnasien bzw. Sek II an die Grundschulen „umgeleitet“. So wurden „bis Mitte Juli 2020 ... über 550 Lehrkräfte der Sekundarstufe II (eingestellt), die an Grundschulen eingesetzt werden und die nach zwei Jahren entsprechend ihrer Lehramtsbefähigung auf eine Stelle der Sekundarstufe II versetzt werden können. Ebenso sind 210 Einstellungen an Schulen der Sekundarstufe I mit einem Laufbahnwechselangebot nach vier Jahren auf eine Stelle der Sekundarstufe II ... zu nennen.“³² Rackles (2020) hält dies für „dysfunktional“.

Es scheint beim erwarteten Lehrkräfteangebot von fiktiven Zahlen ausgegangen zu werden.

³² Vgl <https://www.schulministerium.nrw/schulpolitik-aktuell-viertes-massnahmenpaket-gegen-den-lehrkraeftemangel> (17.1.2022).

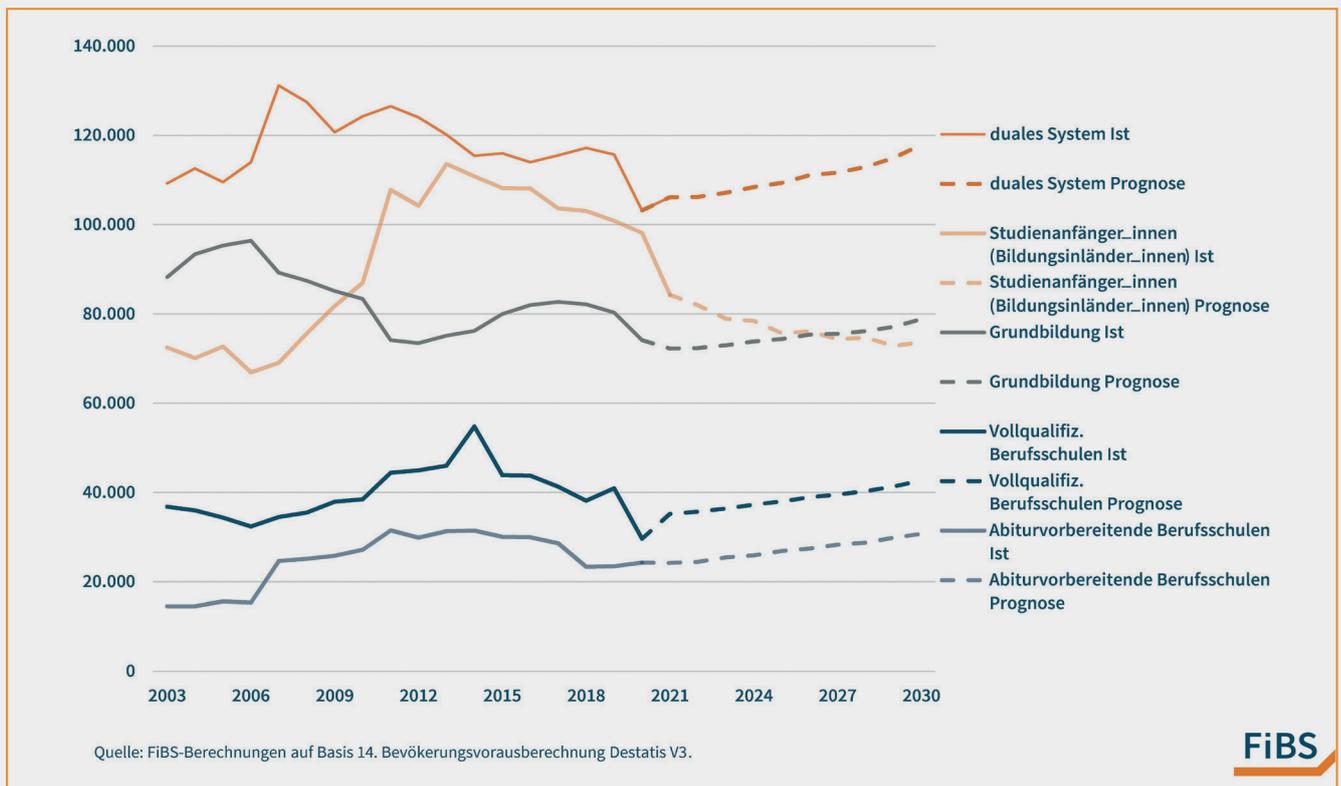


Abbildung 27: Entwicklung des Ausbildungs- und Hochschulsystems bis 2030

5.3 Berufliche Bildung und Berufsschulen

Angesichts der in Kapitel 3.4 beschriebenen Entwicklungen kommt dem Übergang in Ausbildung eine besondere Bedeutung für die Zukunftschancen eines Großteils der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu. Die Coronapandemie hat die Zahl der Neuverträge sowohl in der dualen als auch in der schulischen Ausbildung stark zurückgehen lassen, und es stellt sich somit die Frage, wie es in den kommenden Jahren weitergehen wird.

Abbildung 27 betrachtet vor diesem Hintergrund (auf Basis von FiBS EduSim™) die verschiedenen Bereiche des Qualifizierungssystems. Mit Blick auf die beiden zentralen Bereiche der qualifizierenden beruflichen Ausbildung weisen die orange Linie (oben) sowie die dunkelblaue

Linie (zweite von unten) darauf hin, dass zwar mit einem sukzessiven Wiederanstieg der Vertragszahlen zu rechnen ist.³³ Allerdings wird das Niveau vor Corona in beiden Bereichen voraussichtlich erst wieder Ende des Jahrzehnts erreicht. Das heißt, auch wenn sich die Ausbildungschancen wieder verbessern, bleiben sie vorerst unterhalb des Vor-Krisen-Niveaus.

Entsprechend der Entwicklungstrends der vergangenen Jahre bleiben die Übergangschancen in duale Ausbildung für Jugendliche mit höchstens Realschulabschluss weiterhin begrenzt: Für diejenigen ohne Hauptschul- und mit Realschulabschluss bleiben die Übergangsquoten auf einem Niveau von 35 bzw. 40 Prozent, wohingegen sie für Hauptschulabsolvent_innen sogar weiter in Richtung 40 Prozent (2026) bzw. 30 Prozent Ende des Jahrzehnts abzusinken drohen. Demgegenüber wird sich der Trend zur „Abiturisierung“ des dualen Systems weiter fortsetzen.

³³ Die Darstellung gibt für die Jahre ab 2021 die Ergebnisse unserer Prognose wieder; die tatsächliche Zahl der Ausbildungsverträge im vergangenen Jahr 2021 ist mit 107.235 um gut 1.000 höher als in Abbildung 27 ausgewiesen. Die Berechnungen haben daher eine gute Prognosekraft.

Ausgehend von ohnehin schon hohen Übergangsquoten von über 40 Prozent bewegen sich die Werte peu à peu in Richtung 50 Prozent, die nach unserer Berechnung Ende des Jahrzehnts erreicht werden dürften. Diese Gruppe von Auszubildenden ist auch für den sich abzeichnenden Anstieg der Ausbildungsverträge maßgeblich.

Gleiches gilt in abgeschwächter Form auch für die schulischen Berufsausbildungen, wobei sich hier die Übergangschancen von jungen Erwachsenen mit Realschulabschluss ebenso leicht verbessern wie von Hauptschulabsolvent_innen.

Für die Berufsschulen würde diese Entwicklung bedeuten, dass sie auf absehbare Zeit weniger Schüler_innen hätten, was laut unseren Berechnungen die Teilbereiche des Übergangssystems miteinschließen würde. Auch wenn dieser Trend zu den Entwicklungen der vorhergehenden Jahre passen (würde), ist darauf hinzuweisen, dass dies gleichzeitig bedeuten würde, dass ein möglicherweise wachsender Teil von jungen Erwachsenen von keinem der Ausbildungsbereiche erfasst würde. Entweder gehen sie direkt in den Arbeitsmarkt oder aber werden zu sogenannten NEETs (Not in Employment, Education or Training) und „verschwinden“ somit aus dem staatlichen Blickfeld. Soweit uns bekannt, gibt es dazu bisher jedoch keine Daten.

Abschließend sei mit Blick auf die Berufliche Bildung darauf hingewiesen, dass auch das Segment der abiturvorbereitenden Berufsschulen wachsen dürften, sofern es dem allgemeinbildenden Schulsystem nicht gelingt, besser auf die Bedürfnisse und Anforderungen dieser Klientel einzugehen.

Das Hochschulsystem in NRW wird demgegenüber voraussichtlich im kommenden Jahrzehnt von derzeit 85.000 Erstsemesterstudierenden, die in Deutschland die Studienberechtigung erworben haben, auf knapp 75.000 absinken. Da sich im Gegenzug jedoch die Zahl der Studienanfänger_innen erhöhen dürfte, die ihre Zugangsberechtigung im Ausland erworben haben, dürfte das Gesamtniveau des Hochschulsystems in NRW bei weiterhin etwa 100.000 bleiben.

Damit liegt unsere Vorausschau in jedem Fall oberhalb der Größenordnung der Prognose der KMK (2021), die von einer kontinuierlichen Größenordnung von rund 75.000 bildungsinländischen Studienanfänger_innen ausgeht (mit Ausnahme der Jahre 2026 und 2027, wenn es aufgrund der wieder erfolgten Umstellung auf G9 keine G8-Abiturient_innen in NRW geben wird).³⁴

³⁴ Dies wurde in unserer Prognose nicht berücksichtigt.

5.4 Zusammenfassung

Die Ausführungen in den vorangegangenen Abschnitten verweisen auf folgende absehbare Entwicklungen:

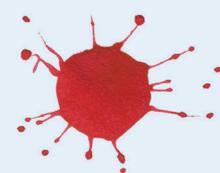
- Im Kitabereich ist mit einem weiteren langsamen Aufwachsen des Platzangebots zu rechnen, durch das jedoch der Bedarf der Eltern weder im U3-Bereich noch bei den drei- bis fünfjährigen Kindern befriedigt werden kann. Dies wird auf der einen Seite dazu führen, dass Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien (mit und ohne Migrationshintergrund) weiterhin unzureichende Bildungschancen haben, und auf der anderen Seite, dass Eltern, insbesondere Mütter, an einer Aufnahme oder Ausweitung der Erwerbstätigkeit gehindert werden.
- Im Schulbereich ist aus demografischen Gründen wieder mit einem Anwachsen der Schülerzahlen bis in die 2030er Jahre zu rechnen. Daraus ergeben sich jedoch, abgesehen von der Verschiebung hin zu den Gemeinschafts- und Integrierten Gesamtschulen (zulasten der Haupt- und Realschulen), keine weitergehenden Veränderungen.
- Dieses demografische Aufwachsen des Schulsystems führt bereits für sich genommen zu einem steigenden Lehrkräftebedarf, der zudem durch das absehbare Ausscheiden der Babyboomer-Generation noch weiter ansteigt. Dabei ist jedoch zu beachten, dass der Ruhestand nur einen begrenzten Teil des Ersatzbedarfs für aus dem Landesdienst ausscheidende Lehrkräfte ausmacht.

Vor dem Hintergrund beider Entwicklungen ist mit einem deutlich steigenden Lehrkräftebedarf für alle Bereiche (Primarschule, Sek I und Sek II) zu rechnen. Dabei ist für alle Segmente (mit Ausnahme der Gymnasien) davon auszugehen, dass der Lehrkräftebedarf nicht einmal bezogen auf den Ersatzbedarf, geschweige denn hinsichtlich des zusätzlichen Einstellungsbedarfs aufgrund der steigenden Schülerzahlen befriedigt werden kann. Nach unseren Berechnungen dürfte der Einstellungsbedarf bei über 100.000 bis zum Ende des Jahrzehnts liegen, während die Landesregierung von rund 73.500 ausgeht. Darüber hinaus ist weiterhin von einem beträchtlichen Mis-match zwischen Ausbildung und Bedarf auszugehen.

- Die unzureichenden Bildungschancen junger Menschen kulminieren in zukünftig voraussichtlich noch geringeren Übergangschancen in qualifizierende duale oder schulische Ausbildungen als bereits in der Vergangenheit. Während bundesweit (rechnerisch) jeweils rund 90 Prozent des Jahrgangs von Realschul- und Hauptschulabsolvent_innen und knapp die Hälfte derjenigen ohne Schulabschluss in eine qualifizierende Ausbildung einmünden, liegen die Vergleichswerte in NRW bei jeweils 60 Prozent für Real- und Hauptschulabsolvent_innen bzw. einem Drittel für Jugendliche ohne Schulabschluss (für duale und schulische Ausbildung zusammen). Stattdessen ist die Übergangsquote von Abiturient_innen mit 55 Prozent deutlich überproportional (Bund: 45 Prozent). Umgekehrt sind die Anteile, die in das überwiegend nichtqualifizierende Übergangssystem einmünden, überproportional.

- Diese unterproportionalen Übergangschancen werden, im Zusammenspiel mit den Nachwehen der Coronapandemie, im Ausbildungssystem dazu führen, dass zwar in den kommenden Jahren wieder mit leicht steigenden Vertragszahlen im dualen System zu rechnen ist, allerdings bleiben diese wahrscheinlich bis Ende des Jahrzehnts unterhalb des Vorkrisenniveaus.
- Gleiches gilt nach unserer Prognose auch für das schulische Ausbildungssystem. Aber selbst wenn dieses kurzfristig wieder auf das Vorkrisenniveau zurückkehren würde, bedeutet das insgesamt weniger qualifizierende Ausbildungsplätze für junge Menschen.
- Diese Gesamtkonstellation bedeutet, dass junge Menschen in NRW – und noch stärker als bereits in der Vergangenheit – vergleichsweise schlechte Chancen auf eine qualifizierende Ausbildung und damit auf Zukunftschancen haben. Eine abgeschlossene Berufsausbildung ist die zentrale Voraussetzung für ein Leben in Beschäftigung und mit begrenztem Arbeitslosenrisiko. Ein Start ins Erwerbsleben ohne abgeschlossene Berufsausbildung bedeutet wiederkehrende, u. U. langanhaltende Arbeitslosigkeit und damit auch ein deutlich geringeres Erwerbs- und Lebenseinkommen.
- Auf der Makroebene führt eine abgeschlossene Berufsausbildung aufgrund des höheren Einkommens zu höheren Steuerzahlungen und Sozialversicherungsbeiträgen, zu geringeren Sozialausgaben – und für die Kinder zu besseren Bildungs- und Zukunftschancen.

Ausgehend von diesem, wenig befriedigenden Ergebnis zeigen die nachfolgenden Abschnitte mehrere Ansätze für eine nachhaltige Verbesserung der Bildungs- und Zukunftschancen von jungen Menschen auf und berechnen ausschließlich die damit verbundenen Kosten und fiskalischen Erträge.



6_Vordringliche Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungschancen

Die vorstehenden Ausführungen haben aufgezeigt, dass es beträchtliche Herausforderungen im nordrhein-westfälischen Bildungswesen gibt. Die wesentlichen Aspekte sind:

- Unzureichendes Angebot an Kitaplätzen im Vergleich zum Bedarf der Eltern sowie mit Blick auf bessere Bildungs- und Zukunftschancen für die Kinder. Gleichzeitig sind hier die Ausbildungskapazitäten unzureichend, um steigende Betreuungsquoten ohne Qualitätsverlust zu ermöglichen, und in Zeiten der Pandemie möglicherweise sogar zurückgegangen.
- Erwartbar steigende Schülerzahlen bedürfen eines Ausbaus der Lehrerbildung, um den daraus – sowie den steigenden Ersatzbedarf für ausscheidende Lehrkräfte – resultierenden Einstellungsbedarf zu decken. Hinzu kommt eine Fehlsteuerung zwischen dem schulischen Bedarf an spezifischen Qualifikationen für die Primarschulen und Sekundarstufe I sowie die Förderschulen und den Ausbildungsstrukturen und -kapazitäten in den Universitäten.
- Ein unzureichendes Angebot in der dualen und schulischen Ausbildung, das während der Coronapandemie noch deutlich weiter zurückgegangen ist. Dies beeinträchtigt die Zukunftschancen junger Menschen wie den zukünftigen Fachkräftebedarf von Unternehmen und öffentlicher Verwaltung. Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass beide Bereiche, insbesondere aber die duale Ausbildung, zunehmend auf Abiturient_innen fokussieren und sich dadurch die Ausbildungschancen von jungen Erwachsenen mit höchstens Realschulabschluss weiter verschlechtern. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn immer mehr junge Menschen ihr Heil im Erwerb des Abiturs in Berufsschulen suchen.

- Die Coronapandemie hat nicht nur das Leben und die Lernchancen von Kindern und Jugendlichen in Kita und Schule erheblich beeinträchtigt – und deren Eltern stark belastet –, sondern insbesondere auch die Ausbildungschancen verringert. Diese Konstellation reduziert die Zukunftschancen junger Menschen in Nordrhein-Westfalen über das bereits vor der Pandemie bestehende Maß hinaus.

Vor diesem Hintergrund skizziert das nachfolgende Kapitel einige vordringliche Maßnahmen, die von der kommenden Landesregierung möglichst kurzfristig – und prioritär – realisiert werden sollten. Diese Maßnahmen konzentrieren sich auf die genannten drei Bereiche und erheben nicht den Anspruch, die Welt neu zu erfinden. Es wäre bereits ein beträchtlicher Fortschritt, wenn ein eher kurzfristiger Umsetzungshorizont angestrebt würde, z. B. bis zum Ende der kommenden Legislaturperiode.

6.1 Frühkindliche Bildung

6.1.1 Bedarfsorientierter Ausbau der Kapazitäten

In Kapitel 5.1 war herausgearbeitet worden, dass einem aktuellen Platzbedarf von rund 800.000 Plätzen für die null- bis fünfjährigen Kinder ein Platzangebot von rund 645.000 Plätzen gegenübersteht. Somit ergibt sich eine rechnerische Lücke von derzeit rund 150.000 Plätzen.

Das deutlich zu geringe Platzangebot verhindert – ggf. zusammen mit anderen Faktoren –, u. a., dass insbesondere Kinder mit Zuwanderungsgeschichte frühzeitig in Kita oder Tagespflege einmünden können (Dohmen et al. 2021b, 2021c, 2021d), das heißt, es verhindert, dass gerade die Kinder in die Kita gehen können, für die es besonders wichtig wäre. Die Pisa-Studien zeigen zudem, dass eine mindestens drei-, besser bis zu fünfjährige Besuchsdauer sinnvoll wäre, wobei auch die tägliche oder wöchentliche (tatsächliche) Anwesenheit möglichst hoch sein sollte (OECD 2017; OECD 2020).

Aus diesen Aspekten – sowie aufgrund der generell nachgewiesenen positiven Effekte frühkindlicher Bildung auf Kinder und deren zukünftige Bildungs- und Lebenschancen (siehe u. a. Anders/Roßbach 2016; Taggard et al 2015; Lehl et al. 2017) – ergibt sich eine besondere Dringlichkeit des deutlich beschleunigten Ausbaus. Ein ambitionierter Ausbauplan könnte folgende Meilensteine vorsehen:

1) Ausbau des Elementarbereichs (drei Jahre bis Schuleintritt) auf 100 Prozent der Kinder in der entsprechenden Altersgruppe bis 2025: Dies würde einen Ausbau um rund 35.000–40.000 auf rund 510.000 Plätze für diese Altersgruppe bedeuten.

2) Ausbau des Krippenbereichs (null bis zwei Jahre) zunächst auf 40 Prozent bis 2025, 50 Prozent bis 2027 und 65 Prozent in 2030. Im Vergleich zum aktuellen Ausbaustand wären dies – unter Berücksichtigung der Bevölkerungsentwicklung – knapp 50.000 zusätzliche Plätze bis 2025, 100.000 bis 2027 und 160.000 bis 2030.

Übergreifend ergibt sich aus diesen Überlegungen für die kommenden Jahre ein Ausbau um durchschnittlich rund 25.000 Plätze pro Jahr – ergänzt durch einen weiteren Ausbau der Familienzentren sowie entsprechender Ausbildungskapazitäten (siehe hierzu Kapitel 6.1.2).

Geht man näherungsweise von Investitionskosten von rund 35.000 Euro (40.000 Euro) je Platz aus, dann ergeben sich durchschnittliche Kosten von rund 900 Millionen bis 1 Milliarde Euro pro Jahr, gefolgt von weiteren, laufenden Kosten, sobald die Plätze besetzt werden. Die zu erwartenden Steigerungen bei den laufenden Ausgaben hängen maßgeblich von der Anwesenheitszeit der Kinder in der Kita ab.

So variieren die aktuellen Beträge zwischen 5.400 Euro für 25 Stunden anwesende Kinder (im Alter von zwei Jahren und Schuleintritt) bis hin zu 19.000 Euro für unter Dreijährige, die (bis zu) 45 Stunden in der Kita sind.³⁵

³⁵ Vgl. http://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=3292382,30 (19.1.2022).

Am Ende des Jahrzehnts ist somit mit Mehrkosten von rund 2,0 Milliarden Euro p. a. zu rechnen.

Als Näherung könnte man daher von Größenordnungen von durchschnittlich rund 7.500 Euro je Kind im Elementarbereich (Drei- bis Fünfjährige) und von rund 15.000 Euro bei den U3-Jährigen ausgehen. Hieraus ergibt sich – unter Berücksichtigung, dass insgesamt vor allem U3-Plätze errichtet werden –, dass sich die Gesamtausgaben pro Jahr kumulativ in einer Größenordnung von rund 250 Millionen Euro pro Jahr erhöhen. Das heißt, am Ende des Jahrzehnts ist somit mit Mehrkosten von rund 2,0 Milliarden Euro p. a. zu rechnen.

6.1.2 Ausbau der Ausbildungskapazitäten

Stand März 2021 notiert die Kinder- und Jugendhilfestatistik (2021) rund 131.000 pädagogische Fachkräfte in NRW. Dies ist gegenüber dem Vorjahr ein Wachstum um 6.000 Personen. Dennoch kommt die Bertelsmann-Stiftung zu einer etwas überdurchschnittlichen Kind-Fachkraft-Relation (Bock-Famulla et al. 2021).

Mit Blick auf den aus dem oben genannten Ausbauplan resultierenden zusätzlichen Fachkräftebedarf ist zu berücksichtigen, dass der Fachkraft-Kind-Schlüssel zwischen unter dreijährigen und älteren Kindern beträchtlich variiert, und zudem auch die durchschnittliche tägliche Anwesenheit der Kinder in der Kita weitere Auswirkungen auf den Fachkräftebedarf hat; dies gilt auch hinsichtlich weiterer qualitativer Verbesserungsbedarfe (siehe Kapitel 6.1.3). Als grobe Annäherung erfordert der Ausbau um 25.000 Plätze pro Jahr somit rund 10.000 zusätzliche Fachkräfte jährlich, zzgl. des Ersatzbedarfs für ausscheidende Kräfte; kumuliert dürfte sich somit ein zusätzlicher Fachkräftebedarf von rund 100.000 Personen ergeben.

Zum Vergleich: Derzeit beginnen gut 9.000 Personen eine entsprechende Ausbildung, wobei davon nur ein begrenzter Anteil am Ende tatsächlich in der Kita als Fachkraft anfängt. Dabei ist zudem zu beachten, dass auch hier die Babyboomer-Generation vor der Verrentung steht, auch wenn die relative Bedeutung im Kitabereich nicht ganz so groß ist wie in den Schulen.

Um somit den Aufwuchs in der erforderlichen Größenordnung von mindestens 10.000 Fachkräften pro Jahr realisieren zu können, müssten die Ausbildungskapazitäten insgesamt auf 15.000 Plätze, wenn nicht gar darüber hinaus erweitert werden. Die Erhöhung der Ausbildungsplätze könnte ein Eckpfeiler für die in den Kapiteln 6.3 (verbesserter Übergang in Ausbildung) bzw. 6.4 (dritte qualifizierende Säule in der Berufsbildung) skizzierten Ansätze sein. Mit Blick auf multiprofessionelle und interkulturellere Teams kann dabei ein besonderer Fokus auf Personen mit Migrationshintergrund gelegt werden, die überproportional häufig eine schulische, anstelle einer dualen Ausbildung aufnehmen (Dohmen 2015).

Für die Ausbildung der zusätzlichen Fachkräfte ist auf Basis vergleichbarer Ausgaben für vollschulische Berufsausbildungen von einer Größenordnung von 8.000 Euro auszugehen; das heißt, bei 5.000 zusätzlichen Ausbildungsplätzen wären dies insgesamt 40 Millionen Euro p. a.; bei 10.000 verdoppelt sich dieser Betrag. Soweit die Qualifizierung über die praxisintegrierte Ausbildung erfolgt, reduzieren sich die Kosten für die schulische Ausbildung, während zusätzliche Ausgaben für die Vergütung einzukalkulieren sind, die jedoch prinzipiell in den oben genannten Platzkosten enthalten sind.

Die Teams sollten grundsätzlich multiprofessionell zusammengesetzt sein, um das Aufgabenspektrum frühkindlicher Entwicklungsförderung und (Lern-)Unterstützung bestmöglich leisten zu können.

Dabei ist mit Blick auf den ambitionierten Ausbauplan zu bedenken, dass sich neben erhöhter Aufnahmekapazitäten in den Ausbildungseinrichtungen insbesondere auch die Notwendigkeit ergibt, die Personalkapazitäten in den Kitas kurzfristiger aufzustocken, als es nach drei bis vier Jahren (inkl. Praktikumsjahr) schulischer Ausbildung der Fall wäre. Vor diesem Hintergrund wird insbesondere ein deutlicher Ausbau der praxisintegrierten Ausbildung empfohlen,³⁶ auch wenn dies in den Kitas zusätzlichen Aufwand für Betreuung und Begleitung erfordert und diese „Auszubildenden“ nicht als vollqualifizierte Fachkräfte eingesetzt werden können. Gleichwohl gibt es positive Effekte, nicht zuletzt im Hinblick auf die Praxisrelevanz der Ausbildung und die Kompetenzentwicklung der „Auszubildenden“.

Des Weiteren sollten geeignete Ansätze für den Quer- und Seitenstieg konzipiert und umgesetzt werden, wobei die vorbereitende oder begleitende Qualifizierung und Kompetenzentwicklung eine wichtige Rolle spielt, um eine Verschlechterung der Betreuungsqualität zu verhindern. Dabei ist auch zu bedenken, dass die Anforderung an fach- und bereichsspezifische Kompetenzen von den individuellen Voraussetzungen abhängen und somit individuelle Anpassungsmodalitäten erforderlich sind.

6.1.3 Qualitative Verbesserungen

Auch wenn die beiden vorhergehenden Abschnitte den quantitativen Ausbau fokussieren, soll der qualitative Ausbau nicht übersehen werden, der zum Teil auch über zusätzliches Personal, ggf. mit bestimmten Schwerpunkten (Stichwort: multiprofessionelle Teams), erfolgen muss. So wird eine bessere bzw. hochwertige Prozessqualität insbesondere auch dann ermöglicht, wenn der Fachkraft-Kind-Schlüssel niedrig ist. Viernickel/Fuchs-Rechlin (2015) verweisen auf Basis internationaler Studien auf ein Verhältnis von 1:2 für unter einjährige Kinder, 1:3 für unter dreijährige Kinder und 1:9 für ältere Kinder. Darüber hinaus verweist die OECD (2017) darauf, dass die tägliche bzw. wöchentliche Nutzungszeit möglichst hoch sein sollte. Zudem gilt im Kita- wie im Schulbereich, dass die Teams grundsätzlich multiprofessionell zusammengesetzt sein sollten, um das Aufgabenspektrum frühkindlicher Entwicklungsförderung und (Lern-)Unterstützung bestmöglich leisten zu können.

Zu guter Letzt sind insbesondere, aber nicht nur für Leitungskräfte in größerem Umfang zusätzliche Zeitfenster erforderlich, die für Vor- und Nachbereitung, Fortbildung und andere Aufgaben systematisch eingeräumt und somit bei der Kapazitätsbemessung bzw. den Fachkraft-Kind-Schlüssel berücksichtigt werden müssen. Ferner sollte überprüft werden, wie die Leitungen von administrativen Aufgaben entlastet werden können – hier sollte eine zusätzliche Kraft für administrative Aufgaben eingestellt werden. Derzeit werden in beträchtlichem Umfang Arbeitskapazitäten gebunden, die für andere und vordringlichere Leitungsaufgaben nicht zur Verfügung stehen.

³⁶ Siehe grundlegender zum Thema Dohmen (2020).



6.1.4 Zusammenfassung und Ableitungen

In den vorhergehenden Abschnitten wird ein ambitioniertes Ausbauprogramm für den Kitabereich skizziert, durch das bis Ende des Jahrzehnts rund 200.000 zusätzliche Kitaplätze errichtet werden; ergänzt durch Familienzentren sowie den Ausbau der Ausbildungskapazitäten – und soweit möglich – weitere qualitative Verbesserungen. Wenn hier die Priorität auf dem quantitativen Ausbau liegt, dann soll dies die ebenfalls erforderlichen qualitativen Verbesserungen nicht negieren. Allerdings halten wir den quantitativen Ausbau aufgrund der sozial- und bildungspolitischen Effekte frühkindlicher Bildung auf Kinder aus benachteiligten Familien für noch vordringlicher. Jede qualitative Verbesserung würde insbesondere den Kindern zugutekommen, die bereits im System sind – und damit tendenziell eher Kindern aus bildungsnäheren Familien. Soweit der erforderliche Ausbau nicht so kurzfristig umgesetzt werden kann, dass alle Ansprüche befriedigt werden können, sollte die neue Landesregierung, ggf. in Abstimmung mit den Kommunen, eine Priorisierung des Kitazugangs für Kinder aus Familien mit zwei Elternteilen mit Migrationshintergrund sowie auf andere bildungsdistante Familien vorsehen.³⁷

³⁷ Soweit ersichtlich entscheiden in NRW die Träger eigenständig über die Vergabe der Kitaplätze. Sofern die Nachfrage größer ist als das Angebot kommt es fast unvermeidbar zu Selektionsprozessen, die bestimmte Gruppen von Kindern und Eltern systematisch benachteiligen (siehe hierzu Dohmen et al. 2021b, 2021c, 2021d). Demgegenüber verweisen Studien darauf, dass diese Fokussierung auf Kinder aus benachteiligten Familien insbesondere unter dem Aspekt Kosteneffektivität vorteilhaft ist (Cornelissen et al. 2018).

³⁸ Diese Prioritätensetzung ist zwar unter politischen Gesichtspunkten kurzfristig nachvollziehbar, aber nicht unter längerfristigen bildungs- und sozialpolitischen, die ihrerseits beträchtliche Auswirkungen auf das Fachkräfteangebot und damit auch das wirtschaftliche Wachstum etc. ausstrahlen.

Dies kann sowohl über formale Regelungen, u. a. bezüglich der Prioritätensetzung und Vergabe der Anspruchsberechtigung erfolgen. Demgegenüber gibt es bisher eine starke Fokussierung der Anspruchsgrundlagen bzw. Förderumfänge auf Erwerbstätigkeits- oder Ausbildungserfordernisse der Eltern, während sozial- und bildungspolitische Belange der Kinder eher posterior sind, auch wenn sie meist erwähnt werden.³⁸

Um den beschleunigten Ausbau zu realisieren, braucht es neben einer politischen Prioritätensetzung auch entsprechende Unterstützung für die Kommunen, um dies auch verwirklichen zu können. Das kann sowohl personelle als auch – insbesondere – finanzielle Unterstützung bedeuten. Zum einen haben die Kommunen in NRW mit rund 2.600 Euro je Einwohner_in eine der höchsten Pro-Kopf-Verschuldungsraten in Deutschland (KfW 2020). Zum anderen stehen viele Kommunen – und hier insbesondere die wirtschaftlich und sozio-ökonomisch schwächeren – unter Haushaltssicherung und können daher den Ausbau bereits aus formalen Gründen nicht entsprechend vorantreiben, selbst wenn der politische Wille vorhanden ist. Wenn hier von finanzieller Unterstützung gesprochen wird, dann betrifft das nicht nur die investiven, sondern insbesondere auch die laufenden Ausgaben. In Kapitel 8 wird ein Ansatz zur Lösung der finanziellen Herausforderungen im nordrhein-westfälischen Bildungssystem skizziert, da nur veränderte Finanzierungskonzepte geeignet sein dürften, die langsamen Verbesserungen im Bildungsbereich generell, insbesondere aber auch im Kitabereich zu beschleunigen. Deutschland kann es sich aus vielen Gründen nicht leisten, im Schneckentempo weiter zu kriechen.

Sowohl von Studierenden als auch von Praktiker_innen wurde die zu theoretische und zu praxisferne Ausrichtung des Studiums beklagt.

6.2 Schule

Wenngleich auch im Schulbereich bauliche Maßnahmen, insbesondere Sanierungsmaßnahmen, eine wichtige Rolle spielen, stehen u. E. dort die Lehrkräftequalifizierung sowie die Digitalisierung noch stärker im Vordergrund.

6.2.1 Ausbau und Reform der Lehrkräftebildung

In einem ersten Schritt sollten die Lehrerbildungskapazitäten ausgebaut und der Anteil der Studienabbrecher_innen reduziert werden, um Erststudierende ebenso auf den Schuldienst vorzubereiten wie Quer- und Seiteneinsteiger_innen. Auch die Lehrkräftefortbildung ist auszubauen und stärker auf die Anforderungen zukünftiger Unterrichts- bzw. Lernanforderungen auszurichten. Mit Blick auf die Studienkapazitäten in den Hochschulen ist dabei vor allem darauf zu achten, dass auch die Struktur der Lehrämter sich stärker am Einstellungsbedarf ausrichtet. Dies könnte beispielsweise über entsprechende Zielvereinbarungen mit den Hochschulen erfolgen.³⁹

In einem zweiten Schritt spricht aus unserer Sicht einiges dafür, die Lehrkräfteausbildung grundsätzlicher zu reformieren und bereits in der ersten Ausbildungsphase stärker auf die berufspraktischen Anforderungen auszurichten. Im Rahmen verschiedener Evaluationen des Lehramtsstudiums wurde sowohl von Studierenden als auch von Praktiker_innen die zu theoretische und zu praxisferne Ausrichtung des Studiums beklagt (siehe u. a. Cordes et al. 2021).

Vor diesem Hintergrund schlagen wir eine duale Lehrerbildung vor, in der die Studierenden, wie in anderen Bereichen dualen Studiums, vom ersten Tag des Studiums in die Schulen gehen und sukzessive an die Praxis des Lehrerberufs herangeführt werden und möglichst die Lehrkräfte auch unterstützen. Es ist dabei zu prüfen, ob zwei oder drei Praxistage pro Woche sinnvoll und umsetzbar sind. Sofern die Lehrerbildungszentren der Universitäten nicht bereit sind, sich stärker auf die Praxisanforderungen der Lehrkräftebildung auszurichten, könnte der theoretische Teil in Pädagogische Hochschulen oder eine Lehrerbildungsakademie überführt werden.

³⁹ Formal können die Universitäten eigenständig über ihr Studienangebot wie auch die Zulassung zum Bachelor- und Masterstudium entscheiden, sodass kein „Durchgriffsrecht“ der Landesregierung besteht. Dies ist zwar mit Blick auf die Freiheit von Forschung und Lehre sowie die Autonomie der Hochschulen nachvollziehbar, widerspricht aber den Einstellungserfordernissen ebenso wie der Notwendigkeit der Lehrkräftebedarfsdeckung des Landes in den verschiedenen Bereichen des Schulsystems. Sollte sich die stärkere Bedarfsorientierung der Ausbildungskapazitäten hochschulrechtlich nicht realisieren lassen, wäre die Einrichtung entsprechender Landesausbildungszentren (z. B. als Landesakademie für Lehrerbildung) ein geeigneter Lösungsansatz. Dies gilt im Übrigen auch mit Blick auf eine stärkere Praxisorientierung.

Dies gilt ggf. auch mit Blick auf die erforderliche (quantitative) Bedarfsorientierung der Lehrkräfteausbildung, die im Hochschulsystem u. U. nur eingeschränkt realisiert werden kann. Diese praxisorientierte Ausbildung könnte ggf. durch universitäre Veranstaltungen ergänzt werden, soweit dies in der Akademie nicht geleistet werden kann.

Ein weiterer Vorteil einer dualen Lehrerausbildung wäre neben der praxisorientierteren Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte auf den Schulunterricht, dass zusätzliches Personal deutlich schneller in den Klassen vorhanden wäre. Auch wenn die in Ausbildung befindlichen Lehramtsstudierenden keine vollwertigen Lehrkräfte sein können, können sie dennoch zunächst kleinere und sukzessive größere (Unterstützungs-)Aufgaben übernehmen, wie die Begleitung von Schüler_innen, die den Stoff nicht unmittelbar verstehen und zusätzliche Förderung benötigen oder die parallele Betreuung von Lerngruppen. Peu à peu könnten die Studierenden, ähnlich wie jetzt die Referendar_innen, in wachsendem Umfang auch angeleiteten, eigenständigen Unterricht durchführen. Fortgeschrittene Studierende können bei Bedarf auch Vertretungsstunden übernehmen, wenn die „Haupt“-Lehrkraft diese nicht selbst übernehmen kann, sei es wegen Fortbildung oder Krankheit etc. Dies könnte im Rahmen des Masterstudiums mit einer institutionalisierten und bezahlten Position als „Assistent Teacher“ eingestellt werden, wobei diese Phase auch an die Stelle des Referendariats treten könnte.

Es wäre zu diskutieren, ob ein solches duales Lehramtsstudium in fünf Jahren, wie dies bisher für die universitäre Lehramtsausbildung ebenso gilt wie für andere duale Studiengänge, oder ob eine Verlängerung als erforderlich angesehen wird. In jedem Fall könnte die bisherige zweite Phase der Lehrerbildung, das Referendariat, entfallen.

Zu diskutieren wäre auch, ob die dualen Lehramtsstudierenden bereits ab dem ersten Semester eine Ausbildungvergütung erhalten sollen für den Teil, den sie in den Schulen anwesend sind. Dies könnte die Attraktivität des Lehramtsstudiums deutlich erhöhen und so auch zu höheren Studierendenzahlen und ggf. auch geringeren Abbrecherquoten beitragen.

Diese stärker praxisorientierte Lehramtsausbildung würde einige der von Studierenden angesprochenen Kritikpunkte am bisherigen Lehramtsstudium adressieren.

Fiskalisch wäre für eine Erhöhung der Zahl der Lehramtsstudierenden auf Basis der aktuellen durchschnittlichen lehrbezogenen Ausgaben je Studierende_n 7.100 Euro pro Jahr für jede_n zusätzlich zu den bisherigen Kapazitäten aufgenommene_n Studierende_n zu veranschlagen (Statistisches Bundesamt 2021). Dies würde bei einer Erhöhung der Kapazitäten um 5.000 (10.000) Studierende somit zu Mehrkosten von rund 35,5 Millionen Euro (71 Millionen Euro) führen. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass u. U. nicht alle Ausbildungskapazitäten ausgeschöpft sind und/oder Studierende aus anderen Fächern, insbesondere dem jeweiligen Fachstudium, auf ein Lehramtsstudium wechseln, wodurch sich die Gesamtkosten entsprechend verringern würden.

6.2.2 Digitale Infrastruktur und technische Ausstattung der Schulen

Wie in Kapitel 4 ausgeführt, gibt ein vergleichsweise großer Anteil befragter Lehrkräfte in NRW an, dass die Schulen im Herbst 2021 nicht über ausreichende Internetkonnektivität, genügend Laptops für Schüler_innen etc. verfügen. Auch wenn NRW damit keine Sonderstellung einnimmt, sondern dies für alle Länder mehr oder weniger gilt, verweist dies auf entsprechenden Investitions- und Anschaffungsbedarf.

Hierbei ist darauf zu verweisen, dass – abgesehen von baulichen Maßnahmen sowie der technischen Hardware (PCs, Laptops oder Tablets etc.) – die meisten Aufwendungen laufende Ausgaben verursachen; dies gilt für den Internetanschluss ebenso wie für Software-Lizenzen etc. Auch wenn für Bildungseinrichtungen meist günstigere Konditionen gelten, summieren sich diese laufenden Ausgaben – zudem ist deren Höhe stark abhängig von der jeweiligen Ausstattungsqualität, die zudem eine regelmäßige Anpassung erfordert. Ferner sind der laufende Administrationsaufwand ebenso zu berücksichtigen wie technischer Support und die Folgekosten für Aus- und Weiterbildung des Lehr- und sonstigen Personals (siehe dazu ausführlicher Dohmen 2019).

Soweit ersichtlich liegen nur wenige aktuelle Schätzungen zu den Kosten der Digitalisierung für Schulen vor: So kam die Bertelsmann-Stiftung (2017) zu einer Größenordnung von 2,8 Milliarden Euro jährlich, während die GEW (2019) die Auffassung vertrat, dass knapp 16 Milliarden Euro für allgemeinbildende Schulen erforderlich wären, wobei die zugrundeliegende Studie (George/Klinger 2019) auf die berufsbildenden Schulen ausgerichtet ist und sich auf einen längeren Zeitraum bezieht.

Geht man von den dort ausgewiesenen durchschnittlichen Ausgaben je Schüler_in aus, dann liegen diese zwischen 320 und 465 Euro. Auch wenn die Kosten in den allgemeinbildenden Schulen in Teilbereichen etwas geringer sein könnten, erscheint die Größenordnung plausibel.

Geht man entsprechend von 250 bzw. 400 Euro an laufenden Ausgaben pro Schüler_in und Jahr aus,⁴⁰ dann beliefen sich diese für die allgemeinbildenden Schulen in NRW auf jährlich rund 500 bis 800 Millionen Euro. Ergänzend kommen die Anschaffungskosten für Laptops, Tablets oder PCs hinzu, die zwischen 500 und 1.000 Euro je Gerät liegen, stark abhängig von der Leistungsfähigkeit. Mit Blick auf die Gesamtkosten ist zu bedenken, dass regelmäßige Re-Investitionen notwendig sind.

Mit Blick auf die Finanzierung laufender Ausgaben ist an dieser Stelle auch zu bedenken, dass diese in der Regel durch die Kommunen zu tragen sind und dies ein wesentlicher Hemmfaktor bei der Umsetzung des Digitalpakts und der immer noch relativ geringen Ausschöpfungsquote ist. Insofern sollte hier überprüft werden, welche anderen Finanzierungsmodalitäten erforderlich sind, um den Ausbauprozess zu beschleunigen. Auch sollte mit Blick auf eine schnelle Umsetzung geprüft werden, wie Vergabe- und Ausschreibungsregelungen vereinfacht werden können.

⁴⁰ Die Differenz gegenüber der Studie von George und Klinger (2019) ergibt sich daraus, dass wir die investiven Ausgaben herausgerechnet haben, da sie hier gesondert betrachtet werden.

NW	Ganztag insgesamt		davon: gebunden	
	Schüler_innen	Anteil	Schüler_innen	Anteil
Grundschulen	308.367	48,4%	2.744	0,4%
Hauptschulen	31.609	61,5%	31.609	61,5%
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	53.960	99,3%	53.960	99,3%
Realschulen	50.356	27,6%	50.356	27,6%
Gymnasium	77.222	29,7%	77.222	29,7%
Integrierte Gesamtschulen	264.499	99,6%	264.499	99,6%
Förderschulen	40.236	57,5%	32.644	46,6%

Quelle: KMK, Ganztagsschulstatistik 2020.

Tabelle 5: Ausbaustand der (gebundenen) Ganztagsschule in NRW 2020

6.2.3 Beschleunigter Ausbau gebundener Ganztagsschulen

In einem weiteren Schritt sollte ein stärkerer Fokus auf den Ausbau gebundener Ganztagsschulen gelegt werden, u. a. da vorliegende Studien, wenn auch eher zwischen den Zeilen, darauf verweisen, dass diese positive Effekte auf die psycho-soziale und Lernentwicklung von Kindern haben (siehe etwa StEG-Konsortium 2019).⁴¹ Diese Forderung geht über den bis 2026 vorgesehenen Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz in zweifacher Hinsicht hinaus: Zum einen lässt diese Regelung offen, ob es um offene oder gebundene Angebote gehen soll, zum anderen sollte das Angebot an gebundenen Ganztagsschulen bereits kurzfristig ausgebaut werden. Gegenüber gebundenen Angeboten, die eine weitgehende Neustrukturierung des Schulalltags und des Unterrichts ermöglichen, sind offene oder teilgebundene Ganztagesangebote vor allem auf den Betreuungsbedarf und allenfalls eingeschränkt auf die psycho-soziale und Lernentwicklung ausgerichtet.

Der Ausbau des gebundenen Ganztags erhöht den Personalbedarf in den Schulen, einerseits partiell mit Blick auf das Lehrpersonal, andererseits insbesondere mit Blick auf multiprofessionelle Teams.⁴²

Im Jahr 2020 wurden laut KMK-Statistik rund 4.000 Schulen im (offenen oder gebundenen) Ganztags geführt, was 80 Prozent der relevanten Schulen entspricht. Die dadurch erreichten 870.000 Schüler_innen entsprechen etwas mehr als der Hälfte der Zielpopulation, wobei zu berücksichtigen ist, dass davon nur der geringere Anteil eine gebundene Ganztagsschule besucht. Die Tabelle oben fasst den aktuellen Stand zusammen.

⁴¹ Die Forschung zu den Wirkungen der Ganztagschule krankt daran, dass – vermutlich aus „politischen Gründen“ – keine differenzierte Auswertung nach den unterschiedlichen Formen des Ganztags erfolgt.

⁴² Es sei am Rande darauf hingewiesen, dass NRW die Überführung der Horte in den offenen Ganztags Mitte der 2000er Jahre vor allem aus Kostengründen vorangetrieben hat.

Übergreifend ist zu beobachten, dass NRW beim Ausbau der Ganztagschulen langsamer voranschreitet als andere westdeutsche Länder.

Die Übersicht zeigt, dass der Anteil der Schüler_innen, die im gebundenen Ganztags sind, sehr unterschiedlich ist. Insbesondere an den Grundschulen ist der Anteil sehr gering und der niedrigste aller westdeutschen Länder;⁴³ gleichzeitig ist dies der Bereich, für den ab 2026 sukzessive ein Rechtsanspruch gilt. Demgegenüber sind an Schulen mit mehreren Bildungsgängen wie an Integrierten Gesamtschulen fast alle Schüler_innen im gebundenen Ganztags.

Soweit ersichtlich, ist die FiBS-Studie aus dem Jahr 2009 (Dohmen/Fuchs 2009) weiterhin die einzige, die „den Ansprüchen an eine umfassendere und mittelfristige Ausgabenschätzung gerecht“ wird (Klemm 2012). Auch wenn der Ganztagsausbau mittlerweile weiter vorangeschritten ist, so hält sich der Fortschritt in NRW teilweise in engen Grenzen bzw. ist vereinzelt sogar rückläufig.⁴⁴ Übergreifend ist zu beobachten, dass NRW beim Ausbau der Ganztagschulen langsamer voranschreitet als andere westdeutsche Länder.⁴³

Überträgt man die Berechnungen auf den heutigen Stand, dann erscheinen durchschnittliche investive Ausgaben von rund 1,5 bis 2,0 Millionen Euro je Schule angemessen, die bisher noch keine Ganztagschule ist; die Kosten für die Umstellung einer offenen auf eine gebundene Ganztagschule werden mit 0,75 bis 1,0 Millionen Euro angesetzt.

Grob überschlagen ergeben sich auf der genannten Grundlage durchschnittliche laufende Ausgaben von rund 1.000 Euro je Schüler_in und Jahr. Aus den genannten Werten ergeben sich – grob geschätzt – investive Kosten von rund 1,2 Milliarden Euro sowie laufende Ausgaben von 1,3 Milliarden Euro p. a. für den weiteren Ausbau.

6.2.4 Sanierungsstau an Schulen

Bezogen auf den baulichen Sanierungsbedarf nannte die KfW im Jahr 2020 einen Investitionsrückstau von 44,2 Milliarden Euro bundesweit. Da es keine Aufschlüsselung nach Ländern gibt, kann der NRW-Anteil daran nur geschätzt werden; er dürfte bei 9 bis 10 Milliarden Euro liegen.

Mit Blick auf die ambitionierten klimapolitischen Ziele der neuen Bundesregierung wie auch der EU-Kommission dürfte der Investitionsbedarf in den Schulen noch deutlich ansteigen. Soweit ersichtlich liegen hierzu aber noch keine Untersuchungen zu den damit verbundenen finanziellen Auswirkungen vor.

⁴³ Die ostdeutschen Länder haben andere Strukturen, und sind insofern hier ausgeklammert.

⁴⁴ Als Beispiel: Im Jahr 2008 waren in NRW 3.370 GrundSchüler_innen im gebundenen Ganztags (KMK 2014), über 600 mehr als im Jahr 2020; Ähnliches gilt im Hauptschulbereich. Auch wenn der beobachtbare Rückgang demografische Ursachen hat und in anderen Schulformen bzw. auf Schulebene ein Wachstum zu beobachten ist, ist dieses deutlich langsamer als – bildungspolitisch – erforderlich und wünschenswert.

6.2.5 Zusammenfassung und Ableitungen

Das Schulsystem in NRW – wie auch in anderen Bundesländern – bedarf einerseits qualitativer Verbesserungen, andererseits sind Investitionen in die zukunftsorientierte Ausstattung erforderlich. Unter fiskalischen Gesichtspunkten stehen der Sanierungsstau, die Digitalisierung sowie der zusätzliche Lehrkräftebedarf und damit der Ausbau der Lehrerbildungskapazitäten sowie der gebundene Ganztagsunterricht im Vordergrund. Dabei wirken die beiden letztgenannten Punkte zugleich auf die Qualität des Lehrens und Lernens in den Schulen.

Mit Blick auf die Kosten für Qualitätsverbesserungen im Schulsystem ist zu berücksichtigen, dass alle der im Folgenden genannten Kosten stark von verschiedenen Umsetzungsparametern abhängen, die zuerst definiert werden müssten, um die Kosten der Maßnahmen genauer zu bestimmen.

Vor diesem Hintergrund dienen die folgenden Größenordnungen lediglich als grobe Orientierungspunkte:

- Digitalisierung: Laufende Ausgaben von 500 bis 800 Millionen Euro jährlich, Investitionsbedarf ca. 1 bis 2 Milliarden Euro, wobei auf regelmäßige Re-Investitionen für Anpassungen an den aktuellen Standard zu achten ist. Diese Beträge sind grobe Schätzwerte, die auch von den qualitativen Anforderungen an die Infrastruktur, Geräte und Software etc. abhängig sind; für eine konkrete Ermittlung wären detaillierte Erhebungen in den Kommunen bzw. Schulen notwendig.
- Sanierungsstau in Schulen: Geschätzt dürfte sich der Sanierungsstau in NRW auf ca. 10 Milliarden Euro belaufen (ggf. zzgl. energetische Sanierung der Gebäude).

Zu bedenken ist dabei, dass ein Aufschub der anstehenden Sanierungen zu progressiv steigenden Kosten und ggf. Folgekosten führt.

- Lehrkräftebildung: Eine Aufstockung der Kapazitäten an den Universitäten würde – unter Berücksichtigung möglicher Kostensteigerungen – lehrbezogene Ausgaben von rund 7.500 Euro pro zusätzlichem Studierenden/zusätzlicher Studierender und Jahr verursachen. Bei 10.000 zusätzlichen Lehramtsstudienplätzen wären das somit 75 Millionen Euro p. a., die bei Umsetzung eines dualen Lehramtsstudiums einerseits durch eine Ausbildungsvergütung von z. B. 1.200 Euro pro Person und Monat ergänzt werden „müssten“. Andererseits könnte man die Aufnahmekapazitäten an den Hochschulen bei gleichen Kosten in etwa verdoppeln, je nachdem, wie viele Tage die angehenden Lehrer_innen in der Schule bzw. Universität verbringen. Je 1.000 dualen Lehramtsausbildungsplätzen beliefen sich die „Ausbildungsvergütungen“ auf 18 Millionen Euro p. a.⁴⁵
- Beschleunigter Ausbau gebundener Ganztagsunterricht: Für den gebundenen Ganztagsunterricht braucht es einerseits mehr Lehrkräfte, insbesondere aber auch Personen mit weiteren Qualifikationen für ein multiprofessionelles Team, Arbeitsgemeinschaften etc. Die vorstehenden Berechnungen ergeben eine Größenordnung von rund 1,2 Milliarden Euro für investive Maßnahmen und von 1,3 Milliarden Euro an laufenden Ausgaben pro Jahr.

⁴⁵ Dieser Betrag inkludiert die Sozialversicherungsbeiträge.

In qualitativer Hinsicht besteht Handlungsbedarf insbesondere auch bei den pädagogischen Prozessen, um das durchschnittliche Kompetenzniveau, insbesondere aber am unteren Leistungsrand zu verbessern. Hierzu sollte auch über kleinere Klassengrößen gerade in sogenannten Brennpunktschulen, aber auch in Klassen mit höheren Anteilen an Schüler_innen aus bildungsfernen und/oder migrantischen Familien nachgedacht werden.⁴⁶ Dies ist zwar mit höheren Kosten, aber auch positiven Entwicklungen beim Lernstand verbunden. Zugleich setzt dies aber auch eine Anpassung des Unterrichtsstils voraus.

In einem weiteren Schritt sollte darauf Einfluss genommen werden, dass gerade die pädagogisch stärksten Lehrkräfte an Brennpunktschulen gehen – Anreize können u. a. durch entsprechende Gehaltszulagen, reduzierte Lehrverpflichtungen und/oder kleinere Klassen gesetzt werden.

Grundlegend sollte der Fokus im Schulsystem und hier insbesondere auch in den weiterführenden Schulen darauf liegen, den Anteil an Schüler_innen zu reduzieren, die die Schule ohne Abschluss verlassen. Dabei ist gleichzeitig dafür Sorge zu tragen, dass diejenigen, die einen Schulabschluss erhalten, mindestens die Kompetenzstufe II in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen besitzen. Besser noch wäre es, perspektivisch den Anteil an Schüler_innen mit mindestens Real- bzw. mittlerem Schulabschluss zu erhöhen – bei gleichzeitiger Reduktion des Anteils an Jugendlichen, die die Schule mit höchstens Hauptschulabschluss verlassen.

⁴⁶ Wenngleich sowohl bildungsökonomische wie auch pädagogische Studien häufig zu dem Ergebnis kommen, dass kleinere Klassen nicht automatisch zu besserem Unterricht bzw. besseren Schülerleistungen führen, gibt es deutliche Hinweise darauf, dass sie für benachteiligte Schüler_innen hilfreich sein können. Dies setzt jedoch zugleich eine Anpassung des Unterrichtsstils an die damit geschaffenen Möglichkeiten voraus (Hattie/Zierer 2019).

Die Verbesserung von Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen erfordert auch die weitestgehende Abschaffung der Förderschulen sowie die Inklusion aller Schüler_innen in das Regelschulsystem. Derzeit verlassen 70 Prozent der Schüler_innen die Förderschule ohne Schulabschluss; sie stellen die größte Gruppe der „Schulabbrecher_innen“. Da es aber vielen von ihnen gelingt, über andere Bildungswege einen Schulabschluss nachzuholen, folgt daraus auch, dass diese jungen Menschen Opfer der bestehenden Strukturen sind und es keineswegs zwingend ist, dass sie die (allgemeinbildende) Schule ohne Abschluss verlassen. Aber: Es erfordert andere Rahmenbedingungen und insbesondere Fördermöglichkeiten für diese Schüler_innen in den „Regelschulen“.

Hierzu sollten, wie bereits bei den Ganztagschulen erwähnt, die Klassengrößen reduziert und vermehrt auch kleinere Teams, bestehend aus zwei Lehrkräften und/oder einer Lehrkraft und einem/einer Lehramtsanwärter_in bzw. einem/einer Schulsozialarbeiter_in eingesetzt werden.

Mit Blick auf die Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs ist auch über veränderte Berufslaufbahnen und Karrierechancen nachzudenken. Dies kann beispielsweise in einer systematischen Verzahnung mit Aufgaben in der Lehrerbildung, der Schulverwaltung etc. liegen.



6.3 Besserer Übergang von der Schule in Ausbildung

Die Verbesserung des Übergangs von der Schule in Ausbildung ist eine der wichtigsten Maßnahmen, da ansonsten alle Verbesserungen der Bildungsqualität in Kita und Schule faktisch weitgehend wirkungslos bleiben. In NRW ist die Misere am Übergang von der Schule in Ausbildung besonders ausgeprägt, da sich die Übergangschancen zwischen Jugendlichen ohne oder mit Haupt- bzw. Realschulabschluss kaum unterscheiden. Das heißt, Jugendliche mit einem Realschulabschluss haben kaum bessere Chancen, einen dualen Ausbildungsplatz zu finden, als Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Gleichwohl haben Realschulabsolvent_innen insgesamt bessere Chancen, da ihnen andere Wege offenstehen, über die sie einen qualifizierenden Abschluss erwerben können und damit bessere Zukunftsaussichten haben. Der Trend zur Höherqualifizierung in den Berufsschulen ist somit eine zwingende Reaktion auf mangelnde Ausbildungschancen im dualen System sowie der schulischen Ausbildung. Darüber hinaus hat die Verbesserung der Übergangschancen kurzfristig – alternativ oder ergänzend zu weiteren Qualifizierungswegen für „leistungsschwächere“ Schulabgänger_innen – höchstwahrscheinlich das größte Potenzial für eine nachhaltige Verbesserung von Lebenschancen von jungen Menschen mit höchstens Hauptschul- bzw. Realschulabschluss. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die deutlich geringere Zahl an Ausbildungsverträgen im dualen wie schulischen System. Es gibt u. E. zwei Ansatzpunkte:

1) eine stärker systemisch angelegte Struktur zu Berufsorientierung, Kompetenzdarstellung und Matching (ggf. ergänzt durch Maßnahmen für Unternehmen, insbesondere kleine Unternehmen);

2) eine ergänzende (außer-/über-)betriebliche Form der beruflichen Qualifizierung (u. U. finanziert durch eine Ausbildungsabgabe). Dieser Abschnitt adressiert den ersten Punkt, der zweite wird im nachfolgenden Abschnitt behandelt.

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Einschätzung, dass zwar viel getan wird, aber die bisherigen Maßnahmen ohne erkennbare Verbesserung der Ausbildungschancen vieler junger Erwachsener sind, insbesondere für die Gruppen, auf die sie abzielen sollen. Nach unserer Einschätzung sind diese Maßnahmen daher weitgehend wirkungslos und damit ineffektiv und ineffizient.⁴⁷

Des Weiteren halten wir die meisten der offiziellen Analysen für wenig zielführend, sondern eher interessengeleitet und praxisfern, was zu wenig praxistauglichen Lösungsansätzen führt. Hinzu kommt, dass die Lösungsansätze meist über Projekte umgesetzt werden, wodurch weder nachhaltige Strukturen entstehen noch dauerhaft Kompetenzentwicklung stattfindet. Genauso bedeutsam ist, dass Projekte keine flächendeckende, sondern lediglich punktuelle Umsetzung ermöglichen, wobei die erfahrenen Projektantragsteller im Vorteil sind, und nicht unbedingt die Kommunen und Einrichtungen erreicht werden, die am dringlichsten erreicht werden müssten.

⁴⁷ Diese Einschätzung scheint für die Etablierung der Jugendberufsagentur in Hamburg nicht zu gelten. Dort lassen sich nach einer groben Analyse zumindest temporär deutlich höhere Übergangsquoten für verschiedene Gruppen von Schulabgänger_innen beobachten. Es scheint bisher aber nicht gelungen zu sein, dieses Konzept erfolgreich in andere Bundesländer zu übertragen.

Ausgangspunkt der Lösungsansätze sollten die folgenden Aspekte und Erkenntnisse sein:

- a) Die Anforderungen am Arbeitsmarkt und damit auch im Ausbildungssystem steigen immer weiter, während ein beträchtlicher Teil der jungen Erwachsenen die Schule mit einem unzureichendem Kompetenzniveau verlässt. Zur Erinnerung: Rund ein Fünftel der 15-Jährigen in NRW wie bundesweit kann nur rudimentär lesen, schreiben und rechnen; was zugleich bedeutet, dass dies auch Jugendliche betrifft, die einen Schulabschluss haben.
- b) Die Jugendlichen haben in der Regel lediglich das Abschlusszeugnis als Nachweis ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten, das sich jedoch auf eng begrenzte Bereiche bezieht und selbst in dieser Hinsicht – wie u. a. der Hinweis im vorhergehenden Spiegelstrich belegt – oft nur begrenzt aussagefähig ist. Vielfach besitzen die Jugendlichen darüber hinaus relevante Kompetenzen, Fähigkeiten und Erfahrungen, die sie weder dokumentieren noch in geeigneter Form beschreiben können. Oft werden diese Kompetenzen etc. nicht einmal als solche wahrgenommen. Unterstützung steht ihnen meist nicht zur Verfügung.
- c) Berufsorientierung hat in den Zeiten der Pandemie nur sehr begrenzt stattgefunden, darüber hinaus gehen die praktizierenden Formen möglicherweise an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen vorbei, da sie von Erwachsenen konzipiert werden, die sich in einschlägigen (Fach-)Kreisen und Zirkeln bewegen, wo wesentlich ist, was die Peers denken, und nicht, was die Zielgruppe braucht.

Ein Beispiel in dieser Hinsicht ist die Erwartung, dass Schule ein geeigneter Ort für die Berufsorientierung bzw. die Vorbereitung des Übergangs in Ausbildung ist, der weitgehend ohne regelmäßige Unterstützung durch externe Expert_innen auskommen kann. Wenn jetzt vermutlich darauf verwiesen wird, dass die Bundesagentur Berufswahlangebote bereitstellt und in die Schulen geht, dann kommen vorliegende Untersuchungen zu diesem Thema einhellig zu dem Befund, dass sie von den Jugendlichen nicht positiv bewertet (siehe z. B. Vodafone-Stiftung 2014). Auch wenn es über die vergangenen Jahre hinweg verschiedene auf Verbesserung abzielende Initiativen gegeben hat, sprechen die vorliegenden Befunde hinsichtlich des Ausbildungsgeschehens eine deutliche Sprache. Dabei stellt NRW zwar keine Ausnahme dar, sondern dies trifft nahezu alle Bundesländer.⁴⁸ Allerdings schneidet NRW deutlich ungünstiger ab als andere Länder bzw. der Bundesdurchschnitt.

- d) Die Ausbildungsbeteiligung insbesondere kleiner und kleinster Unternehmen ist in den vergangenen Jahren deutlich zurückgegangen, während dies für mittlere und große Unternehmen deutlich weniger gilt, auch wenn diese über eine geringere Zahl an Bewerbungen klagen.

Diese Diskrepanz ist systemisch und strukturell bedingt: Während mittlere und große Unternehmen meist spezialisierte Fachkräfte oder gar Personal- bzw. Ausbildungsabteilungen haben, gilt das für kleine und kleinste Unternehmen nicht.⁴⁹

⁴⁸ Dieser Befund gilt u. E., auch wenn dies von manchen gerne negiert wird – die bundesweiten Zahlen sind klarer Beleg für diese Behauptung (siehe Dohmen et al. 2021a).

⁴⁹ Es ist zutreffend, dass dies zuletzt auch das BIBB als Herausforderung identifiziert hat.

Websites mögen zwar mittlerweile als Standard angesehen sein, allerdings haben rund 30 Prozent der Unternehmen dennoch keine Website.

Bei ihnen verteilt sich die gesamte administrative und sonstige Last auf wenige, oft nur eine einzige Person, die mit dem Tagesgeschäft und vorrangigen Aufgaben mehr als ausgelastet ist. Sie haben damit weder die Möglichkeit, sich mit diesem Thema intensiv zu beschäftigen noch die erforderlichen Strategien etc. zu entwickeln. Oft kommen auch andere vordringliche Arbeiten eher zu kurz. Dies gilt umso mehr, als oft nicht jährlich ausgebildet wird, sondern alle paar Jahre. Websites mögen zwar mittlerweile als Standard angesehen sein, allerdings haben rund 30 Prozent der Unternehmen dennoch keine Website (Jansen/Hickmann 2021), und Instagram und/oder gar Tiktok sind meist unbekannt oder werden nicht genutzt. Das Einarbeiten kostet zu viel Zeit, der Mehrwert wird nicht unmittelbar gesehen etc. Diese Realität ist den meisten Personen, die sich mit dem Thema Ausbildung in Forschung, Verwaltung oder anderen Organisationen beschäftigen, fremd.

e) Messen und etliche andere Events etc. zielen zwar prinzipiell auf alle Jugendlichen, erreichen aber vor allem die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die proaktiv agieren und sich eigenständig oder mithilfe ihrer Eltern darauf vorbereiten können. Das heißt, durch diese Formate werden insbesondere Abiturient_innen und partiell Realschüler_innen angesprochen und erreicht; die große Masse der Jugendlichen jedoch nicht. Dieser Befund gilt auch für die meisten Plattformen und (kommerziellen) Angebote zu Berufs- und Kompetenzorientierung, Matching etc. Sie sind gezwungen, sich dort zu positionieren, wo sie Geld verdienen können.

Aus den genannten Gründen bedienen diese Events wie Plattformen somit direkt oder indirekt vor allem die Möglichkeiten mittlerer und größerer Betriebe, nicht aber die kleinen und kleinsten Unternehmen. Es ist ein strukturelles wie zeitliches Problem (siehe oben).

f) Unrealistische Erwartungen und Anforderungen an Ausbildungsbewerber_innen: Es ist üblich, sich über die mangelnden Fähigkeiten junger Menschen und Ausbildungsplatzbewerber_innen auszulassen, wobei sie zum großen Teil an Anforderungen gemessen werden, denen diese Altersgruppe kaum gerecht werden kann bzw. nur der obere Rand, aber nicht die breite Masse. Entsprechend werden viele junge Menschen demotiviert, sich zu bewerben – und sehen sich gezwungen, nach Alternativen zu suchen. Für diese Vermutung spricht u. a. die Tatsache, dass die Betriebe über ausbleibende oder sinkende Bewerberzahlen berichten, während gleichzeitig große Teile junger Menschen ins Übergangssystem einmünden. Ein weiterer Faktor sinkender Bewerberzahlen könnte aber auch darin liegen, dass Teile der potenziellen Bewerber_innen vorzeitig „aussortiert werden“.

g) Wenn in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion übergreifend von einem Matching-Problem gesprochen wird, wodurch suggeriert wird, dass ausbildungswillige Betriebe und ausbildungsinteressierte Jugendliche nicht zusammenkommen, so ist dies nicht völlig falsch. Es reduziert aber die Herausforderung auf einen kleinen Teil der bestehenden Schwierigkeiten. Das Gesamtproblem ist deutlich größer und komplexer, kurz systemischer Natur.

Es gibt einen Inner Circle von Organisationen und Personen, die sich zum Thema austauschen und die Debatte dominieren.

Demgegenüber wird in der politischen Praxis mit oberflächlichen, wenn nicht gar falschen Analysen und verkürzten Aussagen agiert:

- Wie kann es sein, dass unwidersprochen behauptet werden kann, der demografische Wandel sei schuld an unzureichenden Ausbildungsbewerber_innen, wenn bundesweit seit Jahren bzw. Jahrzehnten jedes Jahr 250.000 bzw. in NRW 80.000 und mehr junge Menschen in das Übergangssystem einmünden?
- Wie kann es sein, dass unwidersprochen behauptet wird, dass es einen Akademisierungswahn gebe, wenn ein immer größerer Teil des größer werdenden Anteils an Abiturient_innen eine berufliche Ausbildung beginnt? Das gilt für NRW noch stärker als im Bund. Gleichzeitig wird dadurch der Zugang für Jugendliche ohne diesen Abschluss deutlich erschwert (wenngleich auch weitere Gründe für diese Situation anzuführen sind – siehe oben).
- Wie kann es sein, dass unwidersprochen behauptet werden kann, dass die bestehenden Maßnahmen der Berufsorientierung mehr oder weniger gut seien, wenn befragte Jugendliche seit Jahren angeben, dass sie mit diesen Maßnahmen nicht zufrieden sind und sich allein gelassen fühlen?

Nun, die Antwort ist gleichermaßen einfach wie frustrierend und erschreckend: Es gibt einen Inner Circle von Organisationen und Personen, die sich zum Thema austauschen und die Debatte dominieren. Die meisten dieser Organisationen haben sehr spezifische Interessen und der Mainstream der darüber hinausgehenden Beteiligten ein Interesse, von diesen Schlüsselorganisationen anerkannt zu werden. Schließlich sind die Organisationen entweder so mächtig, dass sie die Spielregeln bestimmen oder den Teilbereich gar monopolisieren können, oder man ist als Organisation oder Experte/Expertin von diesen –

hierarchisch oder aber finanziell – so abhängig, dass man seine eigene Existenz aufs Spiel setzen würde. Man bestätigt sich also – solange es nur irgendwie geht – gegenseitig, dass man alles Mögliche tue und dass alles seine Richtigkeit habe. Erst wenn es gar nicht mehr anders geht, fängt man notgedrungen an, sich der Debatte zu öffnen, um dann wieder mit wenig zielführenden, aber die eigene Organisation stützenden Maßnahmen mehr oder weniger so weiterzumachen wie vorher. Und natürlich hat man zugleich dafür gesorgt, dass man zusätzliche Mittel für die eigene Organisation herausgeholt hat.

Was also sollte passieren, um den Übergang von der Schule in Ausbildung zu verbessern und mehr junge Menschen mit einem Ausbildungsplatz zu versorgen?

Es braucht eine professionelle Struktur auf kommunaler Ebene, die zwei zentrale Aufgaben hat:

- a) ausbildungswillige Betriebe und deren konkrete Anforderungen zu identifizieren und ihnen die Auswahl geeigneter Bewerber_innen so einfach wie möglich zu machen.
- b) ausbildungsinteressierte Jugendliche auf den Bewerbungsprozess vorzubereiten und individuell zu begleiten.

Sprich: Die Kernaufgabe besteht darin, ausbildungsinteressierte Jugendliche und ausbildungswillige Betriebe zusammenzubringen und dabei auf der einen Seite einen besonderen Fokus auf kleine und Kleinstbetriebe (KKU) sowie Jugendliche mit weniger guten Schulabschlüssen zu legen. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei auch auf Realschulabsolvent_innen gelegt werden, deren geringe Übergangsquote ebenso irritiert wie der scheinbar hohe Anteil, der ins Übergangssystem einmündet.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, braucht es auf der einen Seite ein spezifisches Verständnis für die konkrete Situation und die Bedarfe der kleinen und Kleinstunternehmen und auf der anderen Seite für die Bedarfe und Bedürfnisse junger Erwachsener. Die erstgenannte Aufgabe sollte dabei auch darauf abzielen, Betriebe, die bereits ausgebildet und sich ggf. zurückgezogen haben, zurückzugewinnen und ihnen den Wiedereinstieg so leicht wie möglich zu machen. Das heißt konkret: Es ist zu erfragen, warum sie sich zurückgezogen haben und welche konkreten Unterstützungsleistungen sie benötigen, um sich wieder an dualer Ausbildung zu beteiligen. Eine zweite Aufgabe besteht darin, diesen Unternehmen geeignete Bewerber_innen zu generieren, die ein konkretes Interesse an einer Ausbildung in diesem Unternehmen und Ausbildungsberuf haben. Sie reduzieren somit die Such- und Auswahlkosten für die Betriebe.

Spiegelbildlich sind die interessierten Bewerber_innen bestmöglich auf die Anforderungen in der Ausbildung vorzubereiten. Das heißt, für die Jugendlichen müssen Angebote zur Berufsorientierung, Kompetenzchecks ebenso bereitstehen wie zur Verbesserung der Sprach- und mathematischen Kompetenzen, vor und während der Ausbildung. Es braucht ein sehr spezifisches und personenorientiertes Begleitprogramm. Dies führt einerseits dazu, dass die Jugendlichen besser auf die Ausbildung vorbereitet sind, und andererseits dazu, dass sich die Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung erhöhen und damit wiederum die Kosten reduzieren bzw. amortisieren.

Darüber hinaus legen unsere Analysen nahe, dass es zwei bis drei Teilgruppen von Jugendlichen gibt, die adressiert werden sollten: Die beiden Kerngruppen sind, a) Jugendliche (ohne Migrationshintergrund) aus der unteren Schicht, b) Jugendliche (mit Migrationshintergrund) ggf.

auch aus höheren und hohen Schichten. Darüber hinaus gibt es möglicherweise eine weitere Gruppe, die sich in Teilen mit den beiden vorher genannten überschneidet und mit der Auswahl der Ausbildung, des Betriebs schwer tut und/oder durch (scheinbar) schwache schulische Leistungen aufgefallen und durch die Strukturen gerutscht ist.

Dieser sehr individuelle und persönliche Ansatz kann neben der beschriebenen Beratungsleistung durch eine doppelseitige und miteinander verbundene Plattform kombiniert werden, die auf Landesebene die verschiedenen Angebote für Jugendliche und junge Erwachsene einerseits und Betriebe andererseits bereitstellt. Das FiBS hat hierzu Ideen und Konzepte entwickelt.

Wenn jetzt darauf verwiesen wird, dass es dieses Konzept schon gebe, dann erfordert die offensichtliche Erfolglosigkeit eine Überprüfung der Hintergründe für diesen Misserfolg. Unabhängig davon ist aber grundsätzlich evident, dass es nicht nur auf die gute Idee, sondern vielmehr auf die konkrete Umsetzung und deren Zielgenauigkeit ankommt. Mit anderen Worten: Die Politik kann es nicht so machen wie bisher – einfach Geld für eine „lose Idee“ vergeben und dann darauf setzen, dass es schon passende Angebote und Projekte geben wird. Dieses Konzept hat sich in der Vergangenheit als nicht oder nur selten erfolgreich erwiesen. Die Kommunen müssen konkret in die Lage versetzt werden, diesen Ansatz umzusetzen. Sie benötigen sowohl die personellen wie finanziellen Ressourcen dafür, wobei ein Erfolgsmonitoring die Umsetzung begleiten muss.

Der zentrale Unterschied zum Grundbildungs- oder Übergangssystem besteht darin, dass die Jugendlichen die Perspektive eines qualifizierten Ausbildungsabschlusses haben. Und dieser Abschluss muss das zentrale Versprechen für diese jungen Erwachsenen sein, ggf. ergänzt durch bzw. kombiniert mit einem höheren allgemeinbildenden Schulabschluss.

In den nachfolgenden Kosten-Nutzen-Berechnungen für ausgewählte Maßnahmen wird dieser Ansatz exemplarisch durchgerechnet und wird als effizientester Weg mit vergleichsweise kurzfristiger Umsetzungs- und Erfolgchance sowie sehr hohen Nettoerträgen identifiziert (siehe Kapitel 7.1)

6.4 Dritter qualifizierender Weg in der Berufsbildung

Es ist davon auszugehen, dass auch die größten Bemühungen am Übergang Schule – Ausbildung nicht dazu führen werden, dass alle Schulabgänger_innen mit qualifizierenden Ausbildungen versorgt werden können. Ergänzend – oder auch alternativ – zum im vorherigen Abschnitt adressierten „Matching-Problem“ der dualen Ausbildung stellt sich die Frage, wie die Ausbildungschancen für junge Menschen wie auch für Erwachsene deutlich verbessert werden können. Allenthalben wird darauf hingewiesen, dass Deutschland aus demografischen Gründen vor einem großen Fachkräftemangel steht, andererseits leisten wir uns den großen Luxus, große Teile der hier aufgewachsenen jungen Menschen nicht hinreichend zu qualifizieren, sondern sie ohne Perspektive in das Erwachsenen- bzw. Erwerbsleben übergehen zu lassen. Diesen Luxus können und sollten wir uns nicht länger leisten.

Die bevorstehenden grundlegenden Strukturveränderungen und der beträchtliche Fachkräftemangel der Wirtschaft, aber auch der öffentlichen Verwaltung auf der einen Seite und die große und ggf. weiterwachsende Zahl an jungen Menschen, die – aus unterschiedlichen Gründen – keine qualifizierende Ausbildung beginnen (können), auf der anderen Seite, erfordern die Neuausrichtung bzw. Ergänzung der bestehenden Strukturen. Komplementär zu den beiden bisherigen Optionen, dual und schulisch, braucht es einen dritten qualifizierenden Weg, der diejenigen zu einem Berufsabschluss bringt, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und sonst im Übergangssystem landen würden. Sprich: Dieser dritte, qualifizierende Weg soll das Übergangssystem ersetzen, das viel Geld kostet, aber wenig erfolgversprechend ist,

Es ist daher dringend erforderlich, die Berufsbildung um einen weiteren, formal qualifizierenden Ausbildungszweig zu ergänzen.

die Zahl der jungen Menschen ohne abgeschlossene Ausbildung zu reduzieren. Er kann dabei auch unmittelbar mit dem qualifizierenden schulischen Ausbildungssystem verbunden werden. Schließlich ist der Fachkräftemangel im Kita- und im Pflegebereich bereits heute immens und wird in den kommenden Jahren weiter wachsen, wenn nicht entschlossen gegengesteuert wird.

Wie auch der im vorhergehenden Abschnitt skizzierte Ansatz stehen hier die drei genannten Teilgruppen im Fokus, das heißt entweder Jugendliche, die mit oder ohne Migrationshintergrund große Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, und/oder Jugendliche mit (scheinbar) schwachen schulischen Leistungen. Wie erwähnt, erwerben viele von ihnen später höhere Schulabschlüsse, sodass sie nicht so leistungsschwach sein können, wie es am Ende der (allgemeinbildenden) Schulzeit den Anschein hat.

Für sie werden über- oder außerbetriebliche Ausbildungszentren aufgebaut, die praktische und theoretische Ausbildung miteinander kombinieren. Der/die Leser_in mag jetzt einwenden, das hatten wir alles schon – und liegt damit völlig richtig. Diese Ausbildungsstätten wurden in Zeiten hoher demografischer Konkurrenz abgeschafft, weil sich die Betriebe aussuchen konnten, wen sie nehmen, und die außerbetriebliche Ausbildung als Indiz für mangelnde Kompetenz bewertet wurde. Diese Situation hat sich bereits grundlegend verändert und wird sich weiter grundlegend verändern. Das Institut der Deutschen Wirtschaft (2022) behauptet in einer kürzlich vorgelegten Studie, dass Deutschland bereits 2030 bis zu fünf Millionen Fachkräfte fehlen würden. Unabhängig davon, ob die genannte Zahl korrekt ist oder nicht, werden Unternehmen und öffentliche Verwaltung froh sein über jeden Menschen, der einigermaßen passend ausgebildet ist, um die offene Stelle zu besetzen.

Es ist daher dringend erforderlich, die Berufsbildung um einen weiteren, formal qualifizierenden Ausbildungszweig zu ergänzen, über den Jugendliche und junge Erwachsene eine berufliche Qualifikation erlangen können. Dies kann im Rahmen bzw. unter dem Stichwort einer Ausbildungsgarantie (u. a. Bertelsmann-Stiftung 2021) erfolgen, und z. B. über eine Ausbildungsumlage der Betriebe finanziert werden.

Das hier skizzierte Ausbildungszentrum braucht hervorragend ausgestattete Werkstätten und Praxisräume sowie praxiserfahrene Lehrkräfte (Instruktor_innen), die auf dem aktuellen Stand der Entwicklungen sind, damit die Absolvent_innen die gleichen Kompetenzen und Fertigkeiten haben wie Auszubildende, die eine betriebliche Ausbildung durchlaufen haben. Die Oberstufenzentren in Berlin könnten ein Beispiel für diesen Ansatz sein, auch wenn es hier Verbesserungspotenzial gibt.

Hält man den hier vorgeschlagenen Ansatz für kurzfristig nicht umsetzbar, dann könnte versucht werden, Ausbildungsbetriebe über eine höhere Ausbildungsprämie zur Ausweitung ihres Ausbildungsplatzangebotes zu motivieren. Hierbei muss die Prämie ausreichend hoch sein, um die bestehenden Hürden zu überwinden – und einfach zu bekommen sein. Beides ist z. B. bei der Coronaausbildungsprämie nicht der Fall.

7_Berechnung der Kosten und fiskalischen Erträge ausgewählter Verbesserungen im Bildungssystem

Die Analysen in den vorangegangenen Kapiteln haben u. a. gezeigt, dass der Übergang von der Schule in Ausbildung ein enges und zunehmend enger gewordenes Nadelöhr (nicht nur) in NRW ist (Dohmen et al. 2021a). Aus diesem Grund beginnt die Analyse der möglichen Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungs- und Zukunftschancen sowie der damit verbundenen Kosten und fiskalischen Erträge mit dem Übergang von der Schule in Ausbildung. Unsere These ist einerseits, dass alle Maßnahmen in den vorhergehenden Bildungsphasen vergleichsweise wirkungslos bleiben, wenn sich die Übergangschancen in Ausbildung nicht deutlich verbessern.⁵⁰ Andererseits ist sie mit kurzfristigen Verbesserungen sowie hohen Nettoerträgen verbunden. Unabhängig von weiteren Maßnahmen, die im Folgenden besprochen werden, könnte eine Verbesserung des Übergangs in Ausbildung auch als Stand-alone-Maßnahme umgesetzt werden.

⁵⁰ Der Übergang in das Hochschulstudium ist diesbezüglich weniger bedeutsam, solange die Flexibilität des Hochschulsystems gewährleistet ist, wie dies in den vergangenen Jahren der Fall war.

⁵¹ Auch wenn rund ein Viertel der Realschulabsolvent_innen eine abiturvorbereitende Maßnahme beginnt, mündet jedes Jahr ein beträchtlicher Anteil von ihnen in das Übergangssystem. Rechnerisch entspricht die Zahl rund einem Drittel des jeweiligen Jahrgangs an Realschulabsolvent_innen.

7.1 Besserer Übergang in Ausbildung

Die Analysen in der vorliegenden Studie haben gezeigt, dass sich die Ausbildungschancen für Jugendliche und junge Erwachsene in den vergangenen Jahren tendenziell verschlechtert haben und höchstens 60 Prozent derer, die höchstens einen Realschulabschluss haben, in eine qualifizierende duale oder schulische Ausbildung einmünden.⁵¹ Das sind deutlich weniger als im Bundesdurchschnitt (Dohmen et al. 2021a).

Da Unternehmen und öffentliche Verwaltung gleichzeitig einen Fachkräftemangel beklagen, der sich zukünftig weiter verschärfen wird, ist die Verbesserung der Ausbildungschancen eine vordringliche Aufgabe – sowohl mit Blick auf die Zukunftschancen junger Menschen als auch zur Verringerung des Fachkräftemangels. Insofern steht die kurzfristige Verbesserung der Ausbildungschancen für Jugendliche und junge Erwachsene hier im Vordergrund (siehe dazu auch Kapitel 6.3).

Szenario 1a: Moderater Anstieg der Zahl der Ausbildungsverträge

Geht man in einem ersten, begrenzt dynamischen Szenario davon aus, dass sich die Übergangschancen von Jugendlichen mit und ohne Hauptschul- sowie Realschulabschluss um jeweils fünf Prozentpunkte erhöhen, dann wären in den vergangenen Jahren seit 2015 – als Referenzzeitraum für die Wirksamkeit und die Effekte des Szenarios – jeweils rund 9.000 Ausbildungsverträge mehr geschlossen worden, als in der Praxis zu beobachten war. Dies entspräche einer Größenordnung von rund acht Prozent gegenüber den Ist-Werten.

	insgesamt	Studien- berechtigte	duales System			sonstige Abschlüsse
			Real/MSA	mit HSA	ohne HSA	
2015	124.876	46.845	44.560	28.118	4.111	1.242
2016	122.951	46.702	44.175	26.278	4.290	1.506
2017	124.496	47.711	43.350	25.717	5.123	2.595
2018	125.985	48.946	43.554	26.223	4.440	2.823
2019	124.565	48.839	42.945	25.747	4.330	2.703
2020	111.723	44.531	38.969	22.559	3.560	2.103
2021	114.158	48.187	39.211	20.464	3.935	2.361

Tabelle 5: Zahl der Ausbildungsverträge bei einer moderaten Erhöhung der Übergangschancen

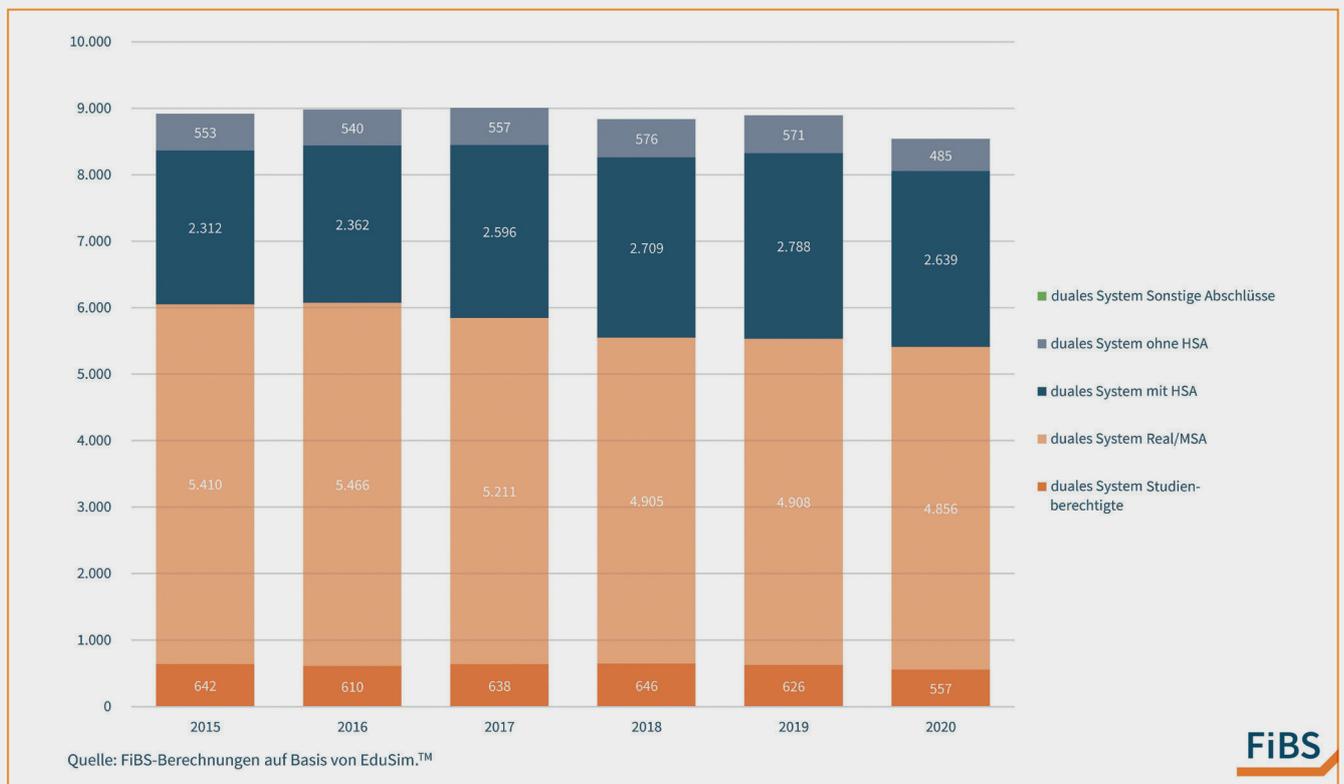


Abbildung 28: (Rechnerische) Veränderung der Zahl der Ausbildungsneuverträge bei „autonomer“ Erhöhung der Übergangquoten in Abhängigkeit vom Schulabschluss (unteres Szenario, ohne Folgeeffekte bei Schulabschlüssen)

	Grundbildung/Übergangssystem					
	insgesamt	Studien- berechtigte	Real/MSA	mit HSA	ohne HSA	sonstige Abschlüsse
2015	-7.201	0	-4.732	-1.916	-553	0
2016	-7.120	0	-4.677	-1.903	-540	0
2017	-7.036	0	-4.515	-1.963	-557	0
2018	-6.755	50	-4.248	-1.981	-576	0
2019	-6.825	0	-4.195	-2.059	-571	0
2020	-6.304	31	-4.030	-1.819	-485	0
2021	-6.133	0	-4.008	-1.664	-489	28

Tabelle 6: (Rechnerische) Veränderung der Zahl der Jugendlichen im Übergangssystem bei „autonomer“ Erhöhung der Übergangsquoten in duale Ausbildung in Abhängigkeit vom Schulabschluss (unteres Szenario, ohne Folgeeffekte bei Schulabschlüssen)

Tabelle 5 auf der vorherigen Seite verdeutlicht, wie sich die Zahl der Ausbildungsverträge auf die unterschiedlichen Gruppen von Schulabschlüssen verteilen würde.

Abbildung 28 ergänzt die Betrachtung um die Veränderungen nach Schulabschlüssen: Sie zeigt, dass sich insbesondere die Zahl der Realschulabsolvent_innen erhöhen würde, die erfolgreich in eine duale Ausbildung einmünden.⁵² Zwar würde diese Erhöhung bei den Realschulabsolvent_innen zu einer Annäherung an die Studienberechtigten in Ausbildung führen, gleichwohl bliebe sie immer noch niedriger.

⁵² Diese große Hebelwirkung liegt daran, dass die Zahl der Schulabgänger_innen mit mittlerem Schulabschluss vergleichsweise groß ist. Wie weiter oben beschrieben, gibt es in NRW nur geringe Unterschiede in den Übergangswahrscheinlichkeiten zwischen Jugendlichen ohne und mit Hauptschul- bzw. mittlerem Schulabschluss. Das heißt, ohne die hier angenommene „autonome“ Erhöhung der Übergangswahrscheinlichkeiten hätte eine Reduktion der Zahl an Jugendlichen ohne und mit Hauptschulabschluss und eine damit einhergehende Erhöhung der Zahl an Schulabgänger_innen mit mittlerem Schulabschluss kaum positive Effekte auf die Zahl der Ausbildungsverträge.

Im Gegenzug zur besseren Einmündung in qualifizierende duale Ausbildung würde sich die Zahl der Personen im Übergangssystem nahezu in gleichem Umfang verringern. **Tabelle 6** belegt, dass davon insbesondere Jugendliche mit Realschulabschluss, aber auch mit Hauptschulabschluss profitieren würden. Der gering erscheinende Rückgang bei den Personen ohne Schulabschluss liegt daran, dass diese Gruppe insgesamt vergleichsweise klein ist. Bezogen auf die vergangenen Jahre wären 6.000 bis 7.000 junge Menschen weniger ins Übergangssystem eingemündet.

Die Zahl der Ausbildungsverträge würde sich noch etwas stärker erhöhen, als hier beschrieben, wenn daraus höhere allgemeinbildende Schulabschlüsse resultierten. In diesem Fall ergäben sich zugleich positive Auswirkungen auf den schulischen Ausbildungsbereich und in der Folge weitere Rückgänge bei den Einmündungen in das Übergangssystem.

Der zentrale Effekt dieser Maßnahme wäre, dass (...) sich die Zahl der Gering- bzw. Unqualifizierten jährlich um 7.000 bis 8.000 verringern und im Gegenzug die Zahl der beruflich Qualifizierten entsprechend erhöhen würde.

Durch die hier betrachtete moderate „autonome“ Erhöhung der Übergangsquoten in duale Ausbildung für junge Menschen mit höchstens Realschulabschluss um jeweils fünf Prozentpunkte würde sich die Zahl der Ausbildungsabsolvent_innen jedes Jahr um 7.000 bis 8.000 erhöhen, wenn man von den Erfolgsquoten der vergangenen Jahre ausgeht.⁵³

Kosten und fiskalische Erträge

Die zentrale Frage mit Blick auf die erforderlichen Kosten für diese Maßnahme besteht in der Festlegung, welche begleitenden Maßnahmen gewählt werden, um zusätzliche Ausbildungsverträge zu generieren. In Kapitel 6.3 waren zwei Ansätze vorgeschlagen worden:

- a) Ausbildungsplatzkreator_innen;
- b) finanzielle Anreize für die Ausbildungsbetriebe.

Ersteres würde insbesondere Personalkosten und Sachausstattung für die „Büros“ bedeuten, die entweder in jeder Kommune angesiedelt sein können oder in den Kommunen, in denen der Handlungsbedarf überproportional groß ist. Letzteres wäre eine Prämie, deren Höhe mindestens die Nettoausbildungskosten der Betriebe decken sollte. Um jedoch einen stärkeren Anreiz zu schaffen, wird im Folgenden von einem Betrag von 25.000 Euro je zusätzlich geschaffenen Ausbildungsplatz ausgegangen. Wir gehen für die Modellrechnungen davon aus, dass dieser für beide Ansätze gültig ist, sodass die Ausbildungsplatzkreator_innen pro Jahr etwa drei bis vier Ausbildungsplätze schaffen müssten.

Geht man vereinfachend von 10.000 zusätzlichen Ausbildungsplätzen pro Jahr aus, dann würden sich die öffentlichen Ausgaben um rund 250 Millionen Euro jährlich erhöhen. Gesamtkosten wie Nachhaltigkeit der Steigerung der zusätzlichen Ausbildungsplätze hängen u. a. davon ab, wie lange die Maßnahme aufrechterhalten wird. Wir gehen im Folgenden, wiederum vereinfachend, davon aus, dass sie dauerhaft implementiert wird. Ohne ergänzende Maßnahmen, die den Anteil leistungsschwächerer junger Menschen und Schulabgänger_innen nachhaltig verringert, erscheint dies eine realistische Annahme.⁵⁴ Infolge der höheren Zahl an Auszubildenden würden sich die öffentlichen Ausgaben im qualifizierenden Berufsbildungssystem um rund 235 Millionen Euro erhöhen, während sie im Übergangssystem um knapp 200 Millionen Euro sinken. Hier würden also noch einmal 35 Millionen Euro an jährlichen Kosten hinzukommen.

Der zentrale Effekt dieser Maßnahme wäre, dass – unter Annahme der durchschnittlichen Erfolgsquote bezüglich der Ausbildungsabschlüsse – sich die Zahl der Gering- bzw. Unqualifizierten jährlich um 7.000 bis 8.000 verringern und im Gegenzug die Zahl der beruflich Qualifizierten entsprechend erhöhen würde. Personen mit einer abgeschlossenen beruflichen Ausbildung verdienen im Schnitt ein höheres Einkommen. So lag das Medianeinkommen von Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung in NRW im Jahr 2018 nach Angaben der Arbeitsagentur bei 3.340 Euro pro Monat, gegenüber 2.500 Euro für Geringqualifizierte. Im Jahr beträgt die Einkommensdifferenz somit rund 10.000 Euro.

⁵³ Hierbei wurde angenommen, dass sich die Erfolgsquoten durch die Erhöhung nicht ändern.

⁵⁴ Diese Annahme steht somit alternativ zu den nachfolgenden Qualitätsverbesserungen im Schul- bzw. Kitabereich. Oder anders formuliert: Sobald die nachfolgenden Maßnahmen im Schul- bzw. Kitabereich wirksam werden, indem sie das Leistungsniveau von Schulabgänger_innen verbessern, kann die hier betrachtete Maßnahme beendet werden.

Die unterstellten Kosten von 25.000 Euro pro zusätzlichem Auszubildenden/zusätzlicher Auszubildender amortisieren sich in weniger als zwei Jahren.

Daraus resultieren zusätzliche Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge (inkl. Arbeitgeberanteil) in Höhe von 2.750 bzw. 4.100 Euro pro Jahr und Person. Gleichzeitig reduziert sich die Zahl der Personen, die Sozialleistungen erhalten, insbesondere aufgrund von Arbeitslosigkeit. Hierbei dürfte ein Betrag von 850 Euro pro Person und Monat eine realistische Durchschnittsgröße für Personen im unteren Einkommensbereich sein. Im Jahr wären dies wiederum rund 10.000 Euro. Die fiskalischen Erträge belaufen sich somit pro Person, die erfolgreich qualifiziert und in Beschäftigung gebracht wird, auf rund 16.000 Euro pro Jahr.

Bereits in der unmittelbaren Gegenüberstellung der bisherigen, noch rudimentären Berechnung amortisieren sich die unterstellten Kosten von 25.000 Euro pro zusätzlichem Auszubildenden/zusätzlicher Auszubildender in weniger als zwei Jahren – bezogen auf den Einzelfall. Das gilt auch dann, wenn man nur Steuermehreinnahmen und eingesparte Sozialleistungen in die Rechnung einbezieht, nicht aber die zusätzlichen SV-Beiträge.

Ein zentraler makroökonomischer Effekt ist jedoch, dass einerseits der Anteil der beruflich Qualifizierten, die zu den Erwerbspersonen zählen, mit 55 Prozent deutlich höher ist als bei Geringqualifizierten (35 Prozent), und andererseits die Arbeitslosenquote deutlich geringer (3 vs. 18 Prozent, jeweils bezogen auf den Anteil der Erwerbspersonen). Mit anderen Worten: Während von 1.000 Geringqualifizierten 350 erwerbstätig und von diesen 65 arbeitslos sind, sind es bei den beruflich Qualifizierten 550 bzw. 16.

Die fiskalischen Erträge ergeben sich somit zum einen aus der Differenz von rund 250 Personen, die aufgrund der abgeschlossenen Ausbildung zusätzlich erwerbstätig sind und nunmehr Steuer- und SV-Beiträge zahlen und keine

Sozialleistungen mehr erhalten. Wie oben erwähnt, belaufen sich diese fiskalischen Erträge auf 16.000 Euro pro Jahr und Person. Aufaddiert sind das rund 4 Millionen Euro p. a. Zusätzlich zu berücksichtigen sind die höheren Steuerzahlungen und SV-Beträge der anderen 285 Personen, die aufgrund der Berufsausbildung nunmehr ein höheres Einkommen erzielen. Bei ihnen fließen pro Person knapp 7.000 Euro zusätzlich in öffentliche Haushalte und Sozialkassen bzw. insgesamt knapp 2 Millionen Euro pro Jahr.

In der Gesamtbetrachtung stehen den Maßnahmekosten von 25 Millionen Euro (für die hier betrachteten 1.000 Personen) somit bereits nach einem Jahr Erträge von 6 Millionen Euro gegenüber, die jedes Jahr anfallen. Im Ergebnis sind die Maßnahmekosten somit nach vier bis fünf Jahren (Letzteres unter Berücksichtigung möglicher Zinskosten) refinanziert. Der Vollständigkeit halber sollen noch die möglichen Opportunitätskosten in die Berechnung einfließen: Während der Ausbildung können die Personen, die eine Berufsausbildung durchlaufen, nicht erwerbstätig sein. Im Schnitt wären dies 285 Personen, die p. a. 4.000 Euro Steuern und rund 12.000 Euro SV-Beiträge zahlen (inkl. Arbeitgeberanteil), woraus knapp 4,6 Millionen Euro resultieren.

Die sich daraus ergebenden Vollkosten von rund 30 Millionen Euro sind nach einem weiteren Jahr, das heißt nach fünf bis sechs Jahren refinanziert. In den folgenden 35 bis 40 Jahren, fließen jährlich weitere 6 Millionen Euro in öffentliche Haushalte und SV-Kassen, insgesamt somit zwischen 210 und 240 Millionen Euro, die die Nettoerträge aus der Investition darstellen.

Pro investiertem Euro ergibt sich daraus ein Nettoertrag zwischen 8,5 und 9,5 Euro pro Ausbildungsjahrgang. Da diese Rechnung bisher nur auf 1.000 Personen ausgerichtet war, pro Jahrgang von 10.000 zusätzlichen Ausbildungsverträgen aber zwischen 7.000 und 8.000 Absolvent_innen resultieren, müssen die genannten Beträge entsprechend multipliziert werden. Die Maßnahmekosten belaufen sich somit auf 250 Millionen Euro pro Ausbildungskohorte, zzgl. der Opportunitätskosten von bis zu 45 Millionen Euro. Diesen Gesamtkosten von knapp 300 Millionen Euro stehen fiskalische Erträge von knapp 42 bis 48 Millionen Euro pro Jahr bzw. zwischen 1,6 und 2,2 Milliarden Euro über 40 bis 45 Jahre durchschnittlicher Erwerbsdauer gegenüber. Der fiskalische Nettoertrag beträgt pro Ausbildungskohorte somit 1,3 bis 1,9 Milliarden Euro. In diesen Beträgen sind weitere monetäre und nichtmonetäre Effekte (z. B. Gesundheitskosten, höheres Wirtschaftswachstum aufgrund eines geringeren Fachkräftemangels etc.) nicht enthalten.

Szenario 1b: Mittlerer Anstieg der Zahl der Ausbildungsverträge

Geht man in einem zweiten, etwas dynamischeren Szenario davon aus, dass sich die Übergangsquoten bei Jugendlichen mit und ohne Hauptschul- sowie Realschulabschluss jeweils um zehn Prozentpunkte erhöhen, dann würde sich die Zahl der Ausbildungsverträge um rund 18.000 erhöhen. Dies wäre gegenüber dem vorhergehenden Teilszenario eine Verdopplung der Zahl, was in den meisten der vergangenen Jahre in absoluten Zahlen zu rund 133.000 Ausbildungsneuverträgen geführt hätte. Entsprechung würde die Zahl der Jugendlichen im Übergangssystem um rund 14.000 zurückgehen.⁵⁵

Mit Blick auf die Kosten und fiskalischen Erträge ist die zentrale Frage, ob es dafür zusätzlicher Personal- und/oder finanzieller Ressourcen bedarf oder nicht. Gelingt es, ggf. im Zeitablauf die Effektivität bei der Schaffung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen zu erhöhen, würde dies die Kosten reduzieren und damit die Nettoerträge weiter erhöhen (z. B. auf einen Nettoertrag von über 10 oder 11 Euro pro eingesetztem Euro). Bedarf es hingegen eines höheren Aufwandes, weitere Ausbildungsplätze zu generieren, würden die Kosten je zusätzlichem Ausbildungsplatz steigen und die Nettoerträge geringer, z. B. auf 5,5 bis 6,5 Euro, wenn sich die Kosten je zusätzlichen Ausbildungsplatz um 50 Prozent erhöhen würden. Selbst in diesem ungünstigeren Fall bliebe jedoch ein beträchtlicher Nettoertrag übrig.

⁵⁵ Die implizite Annahme ist dabei, dass es keine Abwanderungen vom schulischen in den dualen Ausbildungsbereich gibt. Dies ist aber nicht auszuschließen. Gleichzeitig besteht ein starker Ausbaubedarf im schulischen Ausbildungssystem (Schulberufssystem), um den erhöhten Bedarf an Erzieher_innen und anderen Fachkräften im Kitabereich sowie auch zusätzliche Pflegekräfte zu gewinnen (siehe die diesbezüglichen Ausführungen im ersten Abschnitt dieses Kapitels).

Zusammenfassung und Einschätzung der Maßnahme

Eine deutliche Verbesserung der Übergangschancen in duale und/oder schulische Ausbildung ist eine besonders vordringliche Maßnahme, nicht nur, um die durch die Coronapandemie sprunghaft zurückgegangene Zahl an Ausbildungsplätzen in NRW zu kompensieren. Vielmehr zeigen sich bereits seit längerem ungünstige Tendenzen für die Ausbildungschancen junger Menschen, die in NRW für Schulabgänger_innen ohne Abitur ausgesprochen niedrig sind (siehe Kapitel 3.4.3 bzw. 5.3).

Ein weiterer und besonderer Vorteil ist, dass diese Maßnahme vergleichsweise kurzfristig realisiert werden kann und dabei sowohl Betriebe als auch junge Erwachsene unmittelbar unterstützen würde: Betriebe bekämen Auszubildende und könnten perspektivisch den Fachkräftebedarf besser decken, junge Menschen fänden einen Ausbildungsplatz und hätten bessere Zukunftschancen. Im Berufsbildungssystem fände im Wesentlichen eine Umverteilung von den nichtqualifizierenden in die qualifizierenden Teilbereiche statt, was möglicherweise sogar den Lehrkräftebedarf reduzieren würde.⁵⁶

⁵⁶ Die Teilzeitberufsschulen des dualen Systems haben eine höhere Schüler_innen-Lehrkräfte-Relation und sind somit ebenso wie die qualifizierenden schulischen Ausbildungen kostengünstiger als das Übergangssystem.

Der verbesserte Übergang in duale Ausbildung hat verschiedene und teilweise beträchtliche Folgeeffekte, da sich durch die Erhöhung der Ausbildungsquote zum einen die Zahl der unqualifizierten Erwachsenen deutlich verringert und zum anderen auch höhere allgemeinbildende Schulabschlüsse erreicht werden, die weitere Qualifizierungsoptionen eröffnen.

Die geringere Zahl an Unqualifizierten bzw. die höhere Zahl an beruflich qualifizierten Personen führt in der Folge sowohl zu höheren Steuer- und Sozialversicherungseinnahmen als auch zu geringeren Sozialausgaben. Dies gilt einerseits auf der individuellen Ebene, da jede Person, die nunmehr beruflich qualifiziert ist, von einem/einer Nettoempfänger_in zu einem/einer Nettoeinzahler_in wird. Andererseits, und das treibt die fiskalischen Erträge überproportional hoch, steigt die Erwerbstätigenquote mit zunehmendem Bildungsniveau deutlich an, während gleichzeitig die Arbeitslosenquote deutlich abnimmt. Das heißt, hier kommt es zu einer doppelten Beschleunigung, die sich in der Bilanz quasi als „Ertrags-Booster“ auswirkt.

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Szenario zudem, dass es mit vergleichsweise geringen Kosten verbunden ist: Ausgehend von einer Ausbildungsprämie und/oder zusätzlichen Personal- und sonstigen Kosten zur Generierung zusätzlicher Ausbildungsverträge in Höhe von 25.000 Euro wären diese investiven Ausgaben auf der Mikroebene innerhalb von weniger als zwei Jahren refinanziert, wenn dadurch eine Person aus der Arbeitslosigkeit in Beschäftigung kommt. Zwar dauert die Refinanzierung auf der Makroebene etwas länger, allerdings sind auch hier nach fünf bis sechs Jahren die Gesamtkosten (inkl. Opportunitätskosten) refinanziert.

Über die restlichen 35 bis 40 Jahre eines durchschnittlichen Erwerbslebens fallen Nettoerträge an, sodass am Ende jeder investierte Euro voraussichtlich einen Ertrag von rund 9 Euro erbringt, wenn man von den durchschnittlichen Erwerbs- und Arbeitslosenquoten sowie sonstigen Einflussfaktoren ausgeht. Hierbei wurden die positiven Effekte durch eine bessere individuelle Gesundheit, längere durchschnittliche Erwerbsdauer ebensowenig einberechnet wie die Effekte der besseren Fachkräfte-sicherung auf Wirtschaftswachstum und Standortattraktivität. Das heißt, die Verbesserung der Übergangschancen ist sehr rentabel.

Dies würde selbst dann gelten, wenn man Mitnahmeeffekte oder eine geringere Effektivität einkalkuliert: Würden sich dadurch z. B. die Kosten je zusätzlichem Ausbildungsvertrag auf 50.000 Euro verdoppeln, verlängerte sich zwar der Zeitpunkt bis zur Refinanzierung der investiven Ausgaben auf zehn bis zwölf Jahre, wodurch sich auch der Nettoertrag reduziert. Allerdings läge er immer noch zwischen 4 und 5 Euro je investiertem Euro.

Dabei belaufen sich die jährlichen Mehrkosten für diese Maßnahme unter den genannten Annahmen auf Beträge zwischen 250 und 500 Millionen Euro, je nachdem von welchem der beiden Szenarien ausgegangen wird. Durch diese Mehrausgaben würde sich die Zahl der jungen Erwachsenen ohne Berufsausbildung pro Jahr um 7.000 bis 15.000 verringern.⁵⁷

⁵⁷ Zugleich würde wahrscheinlich ein weiterer Qualifizierungseffekt bei den allgemeinbildenden Schulabschlüssen einsetzen, das heißt, es käme eine weitergehende Dynamik in Gang, die mit Blick auf die sich auch zukünftig deutlich verändernden Anforderungen im Arbeitsmarkt als positiv zu bewerten ist. Auf die Einbeziehung der Effekte dieser Dynamik wird hier verzichtet.

Mit Blick auf die föderale Struktur ist dabei die zentrale Herausforderung, dass das Land NRW die gesamten Kosten der Maßnahme zu tragen hätte, die Erträge jedoch in unterschiedlichem Umfang bei Bund, Ländern und Kommunen einerseits sowie den vier Zweigen der Sozialversicherung anfallen würden. Das Land NRW profitiert in Höhe des Einkommensteueranteils von 42,5 Prozent, die Kommunen von weiteren 15 Prozent: Allerdings bleiben die Erträge etwa doppelt so hoch wie der Mitteleinsatz, und die Maßnahme somit rentabel; ergänzend kommen von den Kommunen eingesparte Sozialleistungen hinzu.

Nichtsdestotrotz stellt sich nicht nur an dieser Stelle die Frage, wer in welchem Umfang an der Finanzierung der Maßnahmen beteiligt werden kann. Wir kommen darauf am Ende der Studie zurück.



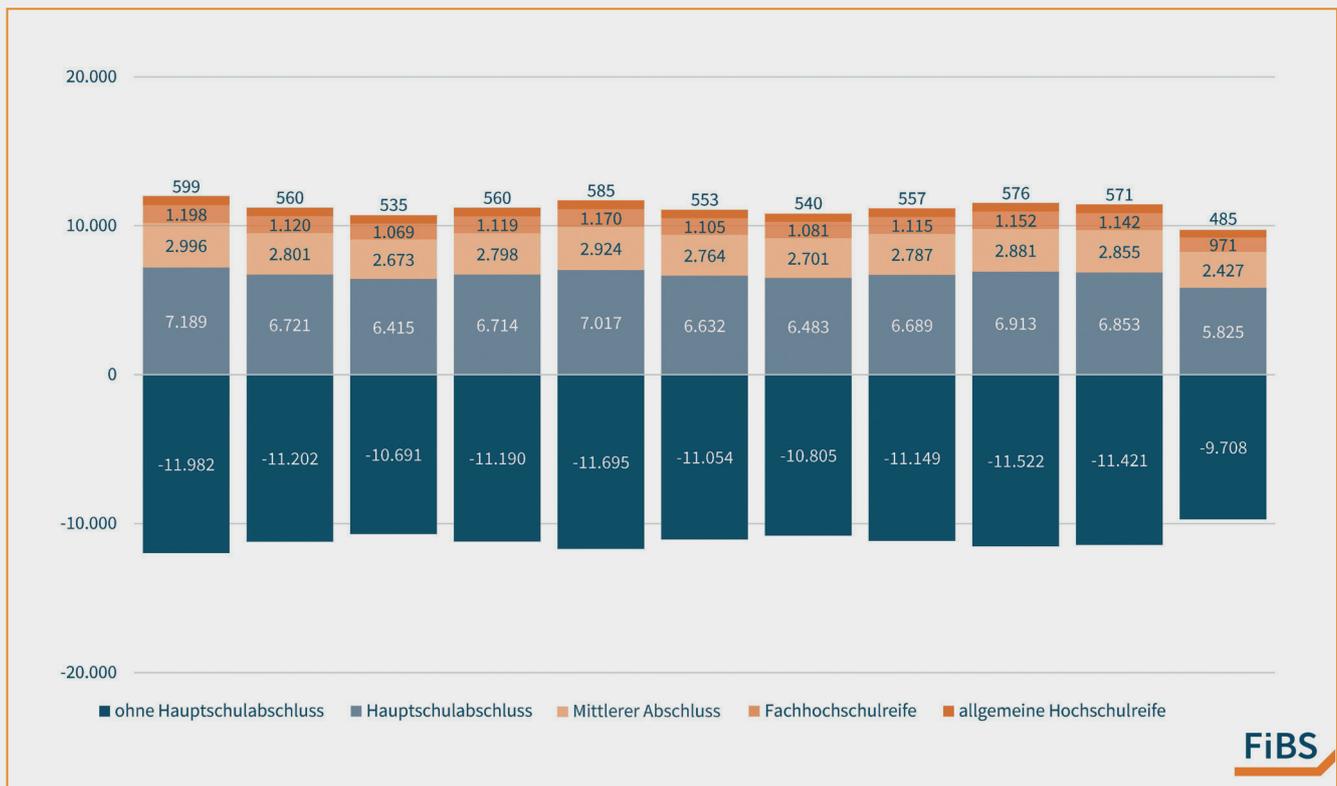


Abbildung 29: Effekte einer Reduzierung der Schulabbrecherzahl um 100 Prozent auf die allgemeinbildenden Schulabschlüsse

7.2 Reduzierung der Zahl von Jugendlichen ohne Schulabschluss

In den vergangenen Jahren haben rund sechs Prozent der Jugendlichen in NRW die Schule ohne Schulabschluss verlassen; wobei viele von ihnen anschließend einen höheren Schulabschluss in unterschiedlichen Bereichen der Berufsschule erworben haben (siehe Kapitel 3.4.5). Besonders hoch sind die Anteile der Jugendlichen ohne Schulabschluss an den Förderschulen (bis zu 70 Prozent) und an den Hauptschulen (bis zu 15 Prozent), während es an den anderen Schulen bis zu drei Prozent sind.

In Kapitel 6.2 wurden eine ganze Reihe von Maßnahmen vorgeschlagen, die dem Ziel dienen, die Qualität des Unterrichts zu verbessern, indem ausreichend Lehrkräfte qualifiziert, die Schulen digital ausgestattet und die Lehr-Lernprozesse verbessert werden etc. Wir haben im Rahmen der Studie verschiedene Szenarien durchgespielt, die von der Basisannahme ausgehen, dass sich zunächst die Zahl der Schulabbrecher_innen um bis zu 100 Prozent reduziert, wobei in den verschiedenen Szenarien unterschiedliche Folgeeffekte unterstellt wurden.

Da sich jedoch im Verlaufe der weiteren Analysen herauskristallisierte, dass die qualitativen Verbesserungen partiell verpuffen, wenn es nicht gelingt, die Übergangschancen in Ausbildung für Schulabgänger_innen ohne Abitur deutlich zu verbessern, wird hier nur das weitreichendste und optimistischste Szenario 2c dargestellt.

Variante 2c: Reduktion der Schulabbrecher_innen um 100 Prozent und differenzierte Erhöhung der Zahl der anderen Schulabschlüsse

In diesem optimistischen Szenario reduziert sich die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss um 100 Prozent, das heißt, es gibt keine Schulabbrecher_innen mehr. Von diesen Jugendlichen, die nunmehr einen Schulabschluss erwerben, erreichen 60 Prozent einen Hauptschulabschluss, 25 Prozent einen Realschulabschluss, zehn Prozent die fachgebundene bzw. Fachhochschulreife und fünf Prozent die allgemeine HZB. Somit wird unterstellt, dass die verschiedenen, in Kapitel 6.2 dargestellten Maßnahmen die Qualität des Schulsystems übergreifend verbessern, sodass sich das Niveau der Schulabschlüsse durchgängig erhöht.



Abbildung 30: Effekte einer Reduzierung der Schulabbrecherzahl um 100 Prozent bei gleichzeitiger Strukturverschiebung der allgemeinbildenden Schulabschlüsse (inkl. Folgeeffekte in Berufsschulen)

Diese Erhöhung des Niveaus der Schulabschlüsse ist mit Blick auf die Zukunftsfähigkeit Nordrhein-Westfalens, wie auch Deutschlands, unabdingbar, da sich die Anforderungen im Arbeitsmarkt auch in Zukunft kontinuierlich weiter erhöhen werden. Wenn hier noch kein Ausbau des Kitasystems berücksichtigt wird, so heißt das lediglich, dass eine Verbesserung der Schulqualität auch unabhängig davon angestrebt werden sollte, damit der Kitausbau nicht erst in einer Frist von 15 bis 20 Jahren zu einem höheren Abschlussniveau beiträgt, sondern dies bereits in fünf bis zehn Jahren der Fall ist.

Die Verringerung der Zahl an Jugendlichen ohne Schulabschluss führt auf Grundlage der hier angenommenen Effekte in den allgemeinbildenden Schulen zunächst zu einem Anstieg der Hauptschulabschlüsse um bis zu 9.000, während gleichzeitig die Zahl der Realschulabschlüsse um bis zu 3.600 und die der Fachhochschul- und allgemeinen Hochschulreife um bis zu 2.500 ansteigt. Das heißt, bereits in den allgemeinbildenden Schulen wird ein Höherqualifizierungseffekt sichtbar.

In einem weiteren Schritt zeigt **Abbildung 30** die Veränderung der Schulabschlüsse, wenn berücksichtigt wird, dass sich ein Teil der Schulabgänger_innen aus allgemeinbildenden Schulen in den Berufsschulen weiterqualifiziert und einen höheren Schulabschluss erwirbt (siehe hierzu Kapitel 3.4.5). Erkennbar wird dies in der folgenden Abbildung dadurch, dass nunmehr auch die Zahl der Hauptschulabsolvent_innen ein negatives Vorzeichen erhält und sich im Gegenzug die Zahl der Personen mit mittlerem (Real-)Schulabschluss auf rund 7.000 (ein Anstieg um rund 4.000), die mit Fachhochschulreife auf rund 2.000 (Anstieg um rund 1.000) und die Zahl derer mit allgemeiner Hochschulreife auf rund 1.000 erhöht (Anstieg um 400 bis 500).⁵⁸

⁵⁸ Die Werte in den beiden Abbildungen weisen den Unterschied gegenüber den Status-quo-, also den Ist-Zahlen aus.



Abbildung 31: Veränderung der Zahl an Ausbildungsverträgen im dualen System bei Verringerung der Schulabbrecherquote um 100 Prozent und weitergehender Erhöhung der Schulabschlüsse (Status-quo-Annahmen zum Übergangsverhalten in Ausbildung)

Die zentrale Folge höherer Schulabschlüsse sind normalerweise bessere Übergangschancen in qualifizierende Ausbildung. Dementsprechend wäre zu erwarten, dass mehr Neuverträge im dualen System wie bei schulischen Ausbildungen zu verzeichnen wären, verbunden mit geringeren Einmündungszahlen in das Übergangssystem. Dieses Bild wird durch die folgenden Grafiken bestätigt: **Abbildung 31** zeigt höhere Einmündungen in duale Ausbildung für Personen mit einem mittleren (Real-) Schulabschluss sowie für Studienberechtigte, während – erwartungsgemäß – die Zahl der Verträge für die anderen beiden Gruppen von Schulabgänger_innen zurückgeht.

Auffallend ist dabei, dass mehr Verträge verloren gehen als für die beiden besser qualifizierten Gruppen von Schulabgänger_innen hinzukommen; der Nettoeffekt besserer Qualität im Schulsystem ist somit im dualen System letztlich negativ.

Dies liegt daran, dass Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss höhere Übergangquoten haben als Realschulabsolvent_innen (siehe Kapitel 3.4.3). Demgegenüber steigen die Einmündungen in qualifizierende schulische Ausbildungen um etwa 2.000 (plus fünf Prozent) an (**siehe Abbildung 32**).

Abschließend belegt **Abbildung 33**, dass die Zahl der Personen, die ins Übergangssystem einmünden, erwartungsgemäß sinkt, auch wenn bei den Realschulabsolvent_innen eine etwas höhere Zahl zu befürchten ist.

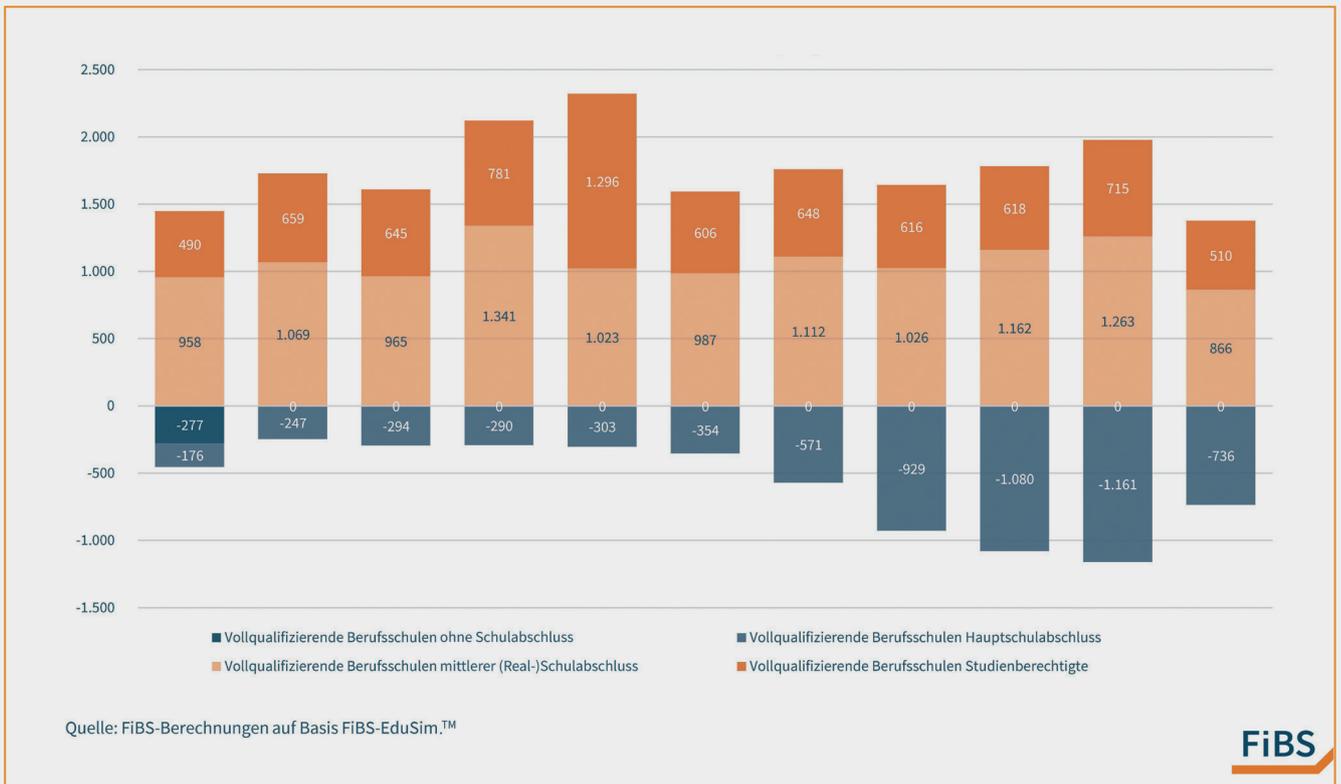


Abbildung 32: Veränderung der Zahl an Ausbildungsverträgen im schulischen Ausbildungsbereich bei Verringerung der Schulabbrecherquote um 100 Prozent und weitergehender Erhöhung der Schulabschlüsse (Status-quo-Annahmen zum Übergangsverhalten in Ausbildung)

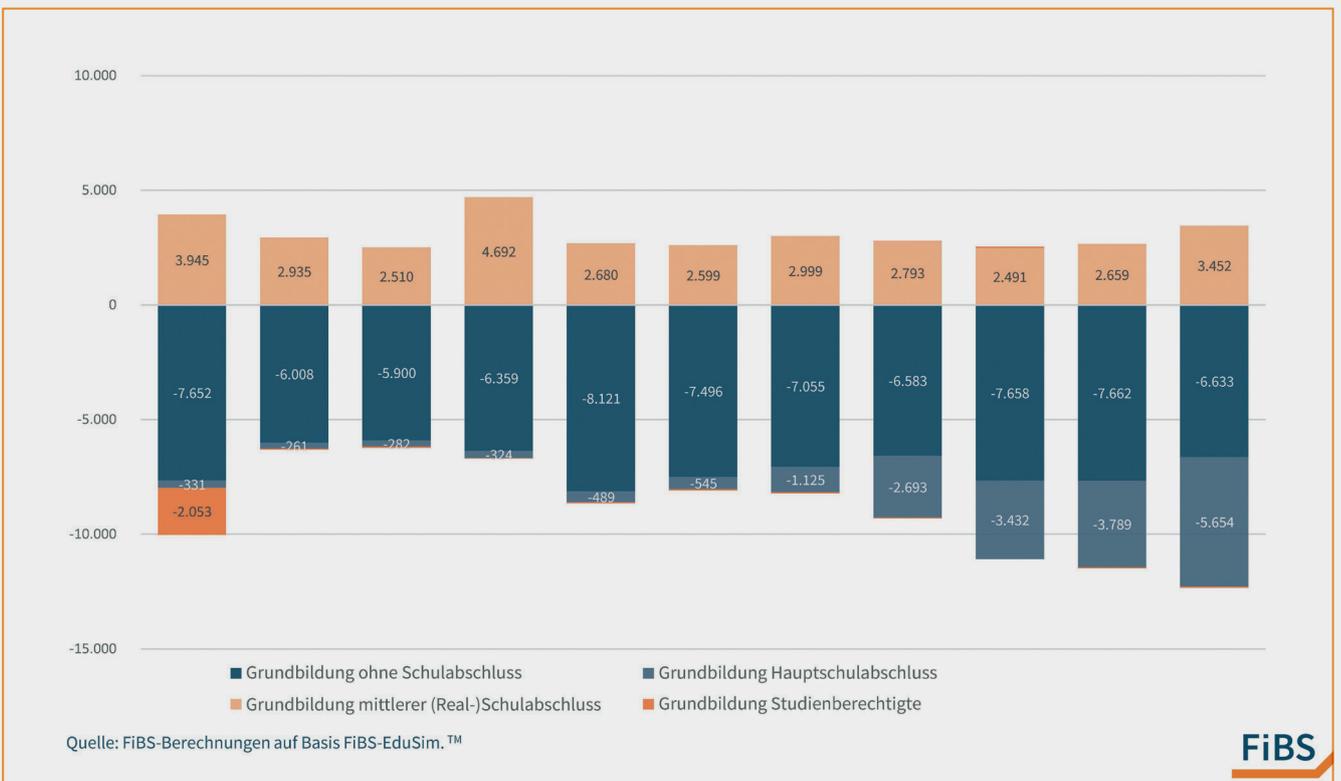


Abbildung 33: Veränderung der Übergänge ins Übergangssystem bei Verringerung der Schulabbrecherquote um 100 Prozent und weitergehender Erhöhung der Schulabschlüsse (Status-quo-Annahmen zum Übergangsverhalten)

Im Ergebnis entsprechen die Befunde den Erwartungen, wenngleich die ungünstige Bilanz für das duale System auf den ersten Blick überraschend erscheinen mag. Allerdings passen auch diese Werte letztlich zu den Erwartungen, da die Übergangsquote in duale Ausbildung für Jugendliche mit Hauptschulabschluss höher ist als für Personen mit einem mittleren (Real-)Schulabschluss. Wie zu Beginn des Kapitels angedeutet, führen Qualitätsverbesserungen im Schulsystem so lange nicht zu positiven Effekten für junge Menschen, wie sich die Übergangsquoten in duale Ausbildung für diejenigen ohne Abitur und hier insbesondere mit einem Mittleren (Real-)Schulabschluss nicht deutlich verbessern. Vor diesem Hintergrund ist die im vorhergehenden Kapitel betrachtete – und in Kapitel 6.3 näher skizzierte – Verbesserung der Übergangschancen in duale Ausbildung für Personen ohne Abitur von besonderer Bedeutung für die Verbesserung der Bildungs- und Qualifizierungschancen junger Menschen.

Mit Blick auf die Kosten von Qualitätsverbesserungen im Schulsystem ist zu berücksichtigen, dass diese stark von verschiedenen Umsetzungs- und Qualitätsparametern abhängen, die zuerst definiert werden müssten, um die Kosten der Maßnahmen genauer zu bestimmen. Basierend auf den ausführlicheren Berechnungen in Kapitel 6.2 ergeben sich investive Ausgaben in Höhe von rund 12,5 Milliarden Euro und zusätzliche laufende Ausgaben von rund 2 Milliarden Euro pro Jahr, nach erfolgter vollständiger Umsetzung. Wie erwähnt, handelt sich bei den genannten Größenordnungen lediglich um grob geschätzte Beträge, die als Orientierungspunkt dienen sollen.

Auf der Ertragsseite ergeben sich im Schulsystem Kostensenkungen, und damit Effizienzsteigerungen, aufgrund abnehmender Klassenwiederholungen, kürzerer durchschnittlicher Schulverweilzeiten bis zum Schulabschluss

sowie geringere Folgekosten durch die Reduktion der Zahl der Schulabbrüche bzw. Erhöhung der Zahl an erfolgreichen Schulabschlüssen. Das heißt, den höheren Ausgaben für Qualitätsverbesserung stehen Minderausgaben in der Schule gegenüber; hinzu kommen geringere Kosten im Berufsbildungssystem von rund 1 Milliarde Euro pro Jahr.

Allerdings bleibt es im Wesentlichen bei diesen begrenzten Erträgen, solange sich die Übergangschancen in Ausbildung nicht deutlich verbessern. Bei Status-quo-Übergangsquoten führen somit Qualitätssteigerungen im Schulsystem nicht zu höheren Ausbildungsquoten. Gelingt die Erhöhung der Übergangsquoten, wie im vorhergehenden Abschnitt aufgezeigt, dann lassen sich auch die in Kapitel 7.1 ausgewiesenen fiskalischen (Netto-)Erträge generieren.

Die Kernbotschaft der Analysen im vorstehenden Abschnitt ist somit, dass Qualitätsverbesserungen im Bildungssystem durch bessere Übergangschancen in duale und schulische Ausbildung begleitet werden müssen.

Der qualitative und quantitative Ausbau der frühkindlichen Bildung führt langfristig zu einem gerechteren und höherwertigen Bildungssystem.

7.3 Ausbau der frühkindlichen Bildung

Nicht nur in Relation zum Bedarf der Eltern, sondern auch unter pädagogischen Gesichtspunkten besuchen zu wenige Kinder in NRW frühkindliche Einrichtungen. Aktuell sagen 48 Prozent der Eltern von U3-Kindern und 97 Prozent der Eltern von älteren Kindern im Kitaalter, dass sie einen Platz für ihr Kind wünschen bzw. benötigen. Demgegenüber gehen 30 bzw. 91 Prozent der Kinder in den beiden Altersgruppen in frühkindliche Bildungseinrichtungen. Insbesondere bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte sind die Quoten noch deutlich geringer (siehe Kapitel 3.2), obwohl gerade bei ihnen eine frühzeitige Einmündung in Kita oder Tagespflege besonders wichtig wäre. Auch wenn in den kommenden Jahren mit einem weiteren Ausbau zu rechnen ist, ist dieser deutlich zu langsam, um perspektivisch die Bildungschancen von Kindern aus benachteiligten Familien zu verbessern. Vor diesem Hintergrund wurde in Kapitel 6.1.1 eine Strategie für einen beschleunigten Ausbau skizziert, durch den pro Jahr im Schnitt 25.000 Kitaplätze entstehen. Dies erfordert zudem einen deutlichen Ausbau der Ausbildungskapazitäten in den (Berufs-)Fachschulen sowie – bei einem bevorzugten Ausbau der berufsbegleitenden oder dualen Ausbildung – ausreichende Ausbildungskapazitäten in den Kitaeinrichtungen.

Der Ausbau der frühkindlichen Bildung ist mit längerfristigen positiven Effekten auf nachfolgende Bildungsprozesse verbunden, und somit die zentrale Maßnahme zur Verbesserung von Bildungschancen für Kinder aus benachteiligten Familien mit und ohne Zuwanderungsgeschichte.

Wie in Kapitel 6.1.1 näher ausgeführt, belaufen sich die Investitionskosten auf knapp 1 Milliarde Euro pro Jahr bis zum Ende des Jahrzehnts, gefolgt von laufenden Kosten, die sich – kumulativ – pro Jahr um 250 Millionen Euro erhöhen. Am Ende des Jahrzehnts wäre somit mit jährlichen Mehrausgaben von rund 2,5 Milliarden Euro p. a. zu rechnen, wobei die Milliarde an investiven Ausgaben dann entfällt. Für die Ausbildung der zusätzlichen Fachkräfte ist, unter der Annahme, dass es sich vor allem um berufsbegleitende bzw. praxisintegrierte Ausbildung handelt, von 40 Millionen Euro p. a. auszugehen.

Folgerträge und zusammenfassende Einschätzung: Verringerung der Zahl der Schulabbrecher_innen

Der qualitative und quantitative Ausbau der frühkindlichen Bildung führt langfristig zu einem gerechteren und höherwertigen Bildungssystem und verbessert die Bildungs- und Zukunftschancen aller Kinder, insbesondere aber derjenigen, deren Eltern die individuelle Förderung nicht so gut leisten können wie andere. Die Stärkung der kognitiven und nichtkognitiven Kompetenzen führt dazu, dass es nicht nur weniger Rückstellungen gibt, sondern Kinder beim Schuleintritt besser vorbereitet sind, hinreichend Deutsch sprechen und dadurch dem Unterricht besser folgen können und weniger sitzen bleiben, weniger an Förderschulen verwiesen werden bzw. entsprechenden Förderbedarf haben etc.

Wenn alle Schulabgänger_innen einen Ausbildungsplatz erhalten, wird das Übergangssystem überflüssig, wodurch die Kosten sich entsprechend um rund 2 Milliarden Euro p. a. verringern.

Wichtig ist dabei, dass der Kitausbau durch Qualitätsverbesserungen im Schulsystem ergänzt werden muss (siehe hierzu Kapitel 6.2 und 7.2), damit das höhere Leistungsniveau am Übergang Kita – Schule sich auch in besseren schulischen Leistungen niederschlägt und nicht wieder verschwindet. Sprich, die Kompetenzentwicklung setzt sich nur dann auf hohem Niveau fort, wenn das Schulsystem auch auf diesem hohen Niveau unterrichten kann. Nur unter dieser Voraussetzung reduziert sich am Ende die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss bzw. erhöht sich, umgekehrt, das Niveau der allgemeinbildenden Schulabschlüsse, wie im vorhergehenden Abschnitt skizziert. In einem optimistischen Szenario könnte dies dazu führen, dass alle Jugendlichen am Ende der Schulzeit mindestens einen Hauptschulabschluss und darauf aufbauend mindestens eine abgeschlossene berufliche Ausbildung sowie das Potenzial für weitergehende Kompetenzentwicklung und Qualifizierung haben.

Wenn alle Schulabgänger_innen einen Ausbildungsplatz erhalten, wird das Übergangssystem überflüssig, wodurch die Kosten sich entsprechend um rund 2 Milliarden Euro p. a. verringern.⁵⁹ Gleichwohl fallen, da mehr junge Menschen in qualifizierende Ausbildung kommen, höhere Kosten für die Berufsbildung an – im Ergebnis beträgt der Nettoertrag an dieser Stelle etwa 1 Milliarde Euro.

Im Vergleich zu den vorhergehenden Kapiteln, insbesondere 7.1, führt dieses Szenario zu einem deutlich beschleunigten Abbau der Zahl an Gering- und Unqualifizierten – allerdings wird es aufgrund der langen Vorlaufzeit erst ab 2040 sukzessive wirksam. Dafür sind dann jedoch die fiskalischen Erträge noch deutlich höher, da diese Generationen aufgrund ihrer höheren Qualifikation und der demografischen Entwicklung nicht mehr bzw. allenfalls noch in marginalem Umfang arbeitslos sein und gleichzeitig dem Arbeitsmarkt in wesentlich größerem Umfang als bisher auch zur Verfügung stehen wird als alle Generationen vor ihr. Dazu trägt u. a. auch die bessere Versorgung mit Kitaplätzen und Ganztagschulen ebenso bei wie die bessere Betreuungsqualität, die Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtert.

⁵⁹ Es sei darauf hingewiesen, dass es sich dabei, mangels vorliegender Daten, um einen Schätzwert handelt.

7.4 Zusammenfassung: Kosten und fiskalische Erträge

In den drei Abschnitten dieses Kapitels wurden unterschiedliche bildungspolitische Szenarien betrachtet, deren Ausgangspunkt die unbefriedigende Situation in den jeweiligen Teilbereichen des Bildungssystems in NRW war: geringe Übergangsquoten in qualifizierende Ausbildung, hohe Anteile an Schulabgänger_innen mit geringen Kompetenzen in Lesen, Schreiben und Rechnen sowie eine geringe Kitabesuchsquote, insbesondere im U3-Bereich und bei Kindern mit Zuwanderungsgeschichte. Die Befunde der drei Szenarien verweisen auf sehr hohe Erträge in allen drei Fällen, die jedoch voraussetzen, dass sich die Übergangschancen in Ausbildung deutlich verbessern. Insofern ist die zunächst betrachtete Maßnahme, durch die die Ausbildungschancen signifikant verbessert werden sollen, eine wichtige Basisvoraussetzung, die auch vergleichsweise kurzfristig, das heißt, nach rund fünf Jahren sichtbare Effekte bewirkt und deren Kosten bereits nach weiteren fünf Jahren vollständig refinanziert sind. Im Ergebnis ist mit einem Nettoertrag von 9 Euro je eingesetztem Euro zu rechnen.

Die Verbesserung der schulischen Bildung durch ein Bündel verschiedener Einzelmaßnahmen ist mit etwas höheren Kosten verbunden und führt erst in der mittleren Frist zu Erträgen, die über Effizienzsteigerungen im Bildungswesen hinausgehen. Gleichzeitig ist aber davon auszugehen, dass sie das Potenzial an jungen Menschen, die anschließend erfolgreich eine berufsqualifizierende Ausbildung durchlaufen, weiter ausbauen kann. Die fiskalischen Erträge dürften in einer vergleichbaren Größenordnung wie bei der vorhergehend beschriebenen Maßnahme liegen.

Der quantitative und qualitative Ausbau der frühkindlichen Bildung wird zunächst zu effektiveren Bildungsverläufen führen und dadurch die Systemeffizienz verbessern. Darüber hinausgehende fiskalische Erträge werden erst ab 2040 sukzessive anfallen, wenn die Kinder, die in den kommenden Jahren von frühkindlicher Bildung erreicht werden, die Schule mit höheren Abschlüssen verlassen werden. Es erscheint realistisch anzunehmen, dass dann eher der Realschul- als der Hauptschulabschluss das Ausgangsniveau bildet, das gleichzeitig allen Schulabgänger_innen mindestens die Einmündung in eine qualifizierende Ausbildung ermöglicht. Aufgrund des hohen Fachkräftebedarfs und der demografischen Entwicklung ist mit sehr hohen Erwerbs- und marginalen Arbeitslosenquoten zu rechnen, sodass mit fiskalischen Erträgen zu rechnen ist, die auch über 10 Euro je eingesetzten Euro hinausgehen können.



8_Abschließendes Fazit

Ausgehend von einer ausführlichen Analyse der aktuellen Ausgangslage im nordrhein-westfälischen Bildungswesen werden die sich abzeichnenden Weiterentwicklungen der kommenden Jahre vor dem Hintergrund bestehender Handlungsbedarfe betrachtet. Dabei zeigt sich, dass die zentralen Herausforderungen des Landes in absehbarer Zeit nur bewältigt werden können, wenn in der kommenden Legislaturperiode eine wirklich ambitionierte und bereichsübergreifend verzahnte Strategie entwickelt und umgesetzt wird.

In der vorliegenden Studie werden drei zentrale Eckpfeiler dieser Strategie in Form eines Stufenplans skizziert:

1) Eine erste zentrale Maßnahme sollte die kurzfristige Verbesserung der Übergangschancen in qualifizierende Ausbildung sein. Die dafür erforderlichen zusätzlichen Ausbildungsplätze können z. B. durch eine Ausbildungsprämie für Betriebe generiert werden, die weitere Ausbildungsplätze schaffen. Diese Ausbildungsprämie kann durch Ausbildungskreatur_innen ergänzt werden, deren zentrale Aufgaben in einem besseren „Matching“ von ausbildungsinteressierten Jugendlichen mit ausbildungsbereiten Unternehmen, insbesondere kleinen und Kleinstbetrieben besteht. Zudem können weitere Qualifizierungschancen auch durch die Einführung eines dritten qualifizierenden Weges in der Berufsbildung in Form über- oder außerbetrieblicher schulischer Ausbildung geschaffen werden.

Die derzeit zu beobachtende „Abiturisierung“ der dualen Ausbildung versorgt zwar einen immer weiter steigenden Anteil einer größer werdenden Gruppe von Abiturient_innen mit Ausbildungsplätzen. Gleichzeitig verschlechtern sich aber die Ausbildungschancen für Jugendliche und junge Erwachsene mit höchstens

Realschulabschluss. Besonders stark gesunken sind dabei die Übergangsquoten von Personen mit einem Hauptschulabschluss, von denen nicht einmal mehr jede_r Zweite einen Ausbildungsplatz bekommt. Bei Jugendlichen mit Realschulabschluss sind es knapp 40 Prozent und bei denjenigen ohne Hauptschulabschluss nur jed_r Dritte. Erstaunlich ist dabei, dass rund ein Drittel der Realschulabsolvent_innen offenbar ins Übergangssystem einmündet.

2) Die schlechter werdenden Ausbildungschancen für die 15 Prozent der Jugendlichen, die die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen, könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass diese – neben den sechs Prozent Jugendlichen ohne Schulabschluss – über unzureichende Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen verfügen dürften. Nach vorliegenden Studien betrifft dies etwa 20 Prozent der 15-Jährigen, was ziemlich genau der Größenordnung dieser beiden Gruppen von Jugendlichen entspricht.

Um den Anteil an Jugendlichen mit unzureichenden Kompetenzen in Lesen, Schreiben und Rechnen perspektivisch zu verringern, sollten zeitnah Qualitätsverbesserungen in den Schulen des Landes angegangen werden. Wesentliche Aufgaben in dieser Richtung sind u. a. Ausbau und Qualitätssteigerung (u. a. stärkere Praxisorientierung) der Lehrerbildung, beschleunigter Digitalisierungsprozess, Ausbau auf gebundenen Ganztag sowie Abarbeiten des Sanierungsstaus – Aufgaben, die begleitet und ergänzt werden sollten durch geeignete Maßnahmen zu Verbesserungen in der Prozessqualität.

3) Die dritte Komponente des Stufenplans ist zunächst der quantitative Ausbau des Kitasystems auf 100 Prozent der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schul-

eintritt sowie auf 65 Prozent der unter Dreijährigen. Die aktuellen Quoten von 91 Prozent bei den älteren und 30 Prozent bei den unter dreijährigen Kindern liegen nicht nur deutlich unter dem Bedarf der Eltern (97 bzw. 48 Prozent), sondern führen auch dazu, dass die Besuchsquoten von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte jeweils noch deutlich niedriger liegen (73 vs. 104 Prozent bzw. 17 vs. 37 Prozent). Es ist naheliegend anzunehmen, dass die Gruppe der 15-Jährigen, die unzureichend rechnen, schreiben und lesen können, insbesondere aus Personen besteht, die nicht oder nur kurz in einer Kita waren.

Der hier skizzierte Stufenplan geht einher mit deutlich höheren Aufwendungen für das Bildungssystem, zum einen für die erforderlichen Investitionen (ca. 20 Milliarden Euro) und zum anderen für höhere laufende Ausgaben, die sukzessive von 2,5 auf 5,0 Milliarden Euro pro Jahr ansteigen. Allerdings ist ab dem fünften Jahr nach Beginn der Umsetzung der Maßnahmen mit messbaren Rückflüssen zu rechnen, die über die Effizienzgewinne im Berufsbildungssystem hinausgehen; vorausgesetzt, der vorgeschlagene Stufenplan wird in der vorgeschlagenen Form umgesetzt.

Die am schnellsten wirksame Maßnahme ist die Verbesserung der Übergangschancen in berufliche Ausbildung, deren Kosten von 250 Millionen Euro für 10.000 zusätzliche Ausbildungsplätze nach fünf Jahren beginnen, fiskalische Erträge durch höhere Steuer- und Sozialversicherungseinnahmen sowie geringere Sozialausgaben, zu generieren. Nach weiteren fünf Jahren, das heißt bereits rund zehn Jahre nach Beginn der Maßnahme, sind die Kosten vollständig refinanziert. Alle in den nachfolgenden 35 bis 40 Jahren des Erwerbslebens anfallenden Erträge sind Nettoerträge, die sich auf eine Größenordnung von 9 Euro je eingesetzten Euro summieren.

Nach etwa zehn Jahren fangen auch die Qualitätsverbesserungen in den Schulen an, über erste Effizienzgewinne in der Berufsbildung hinaus wirksam zu werden und fiskalische Erträge zu generieren. Durch bessere schulische Leistungen können die Übergangquoten in Ausbildung weiter ausgebaut werden, da sich insbesondere der Anteil an Jugendlichen, die nur unzureichend lesen, schreiben und rechnen können, sukzessive in immer stärkerem Umfang verringert. Wir gehen davon aus, dass die Nettoerträge je investierten Euro in etwa die gleiche Größenordnung haben wie bei der ersten Maßnahme.

Die langfristig wirksamste Maßnahme, die insbesondere die Bildungschancen von benachteiligten Kindern zu verbessern hilft, ist der beschleunigte und weitreichende Ausbau frühkindlicher Bildung. Dieser ist zwar auch mit den höchsten Kosten verbunden, allerdings ermöglichen diese Investitionen auch den nachhaltigsten Ertrag, indem davon ausgegangen werden kann, dass alle jungen Menschen, die ab 2040 die Schule verlassen, mindestens einen Haupt-, wenn nicht gar Realschulabschluss haben und mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit einen beruflich qualifizierenden Ausbildungsplatz bekommen. Bereits während der Schulzeit sind Effizienzgewinne zu erwarten, da Klassenwiederholungen wie Schulabbrüche der Vergangenheit angehören. Auch das Übergangssystem wird nicht mehr notwendig sein. Da u. a. aus demografischen Gründen davon ausgegangen werden kann, dass Arbeitslosigkeit für qualifizierte Personen keine nennenswerte Rolle mehr spielt und die Erwerbsquoten weiter erhöht werden können, u. a. aufgrund des Kita- und Ganztagschulausbaus, erhöhen sich die fiskalischen Erträge über die Größenordnung der beiden vorhergehenden Maßnahmen hinaus in Richtung 12 bis 15 Euro je investierten Euro.

Es gibt jedoch zwei zentrale Herausforderungen: Erstens, gibt es ausreichende politische Unterstützung für den vorgeschlagenen Maßnahmenplan, dessen zentrale Effekte sich erst in nachfolgenden Legislaturperioden niederschlagen? Und zweitens, wer finanziert es?

Zu 1) Angesichts der Herausforderungen im deutschen, wie im nordrhein-westfälischen Bildungssystem dürfte es auf der grundsätzlichen Ebene nicht sonderlich schwer sein, politische Unterstützung für die vorgeschlagenen Maßnahmen zu bekommen. Entscheidend wird sein, auf welche konkreten Ziele sich die in der kommenden Legislaturperiode regierende Koalition verständigen kann. Die Kernfrage ist jedoch, werden die entsprechenden Finanzmittel bereitgestellt und von wem.

Zu 2) Gerade dieser zweite Punkt, wer die Maßnahmen finanziert, ist besonders neuralgisch, da auf der einen Seite formal insbesondere das Land und die Kommunen dafür zuständig sind, sie auf der anderen Seite jedoch entweder die zusätzlichen Kosten nicht finanzieren können oder dürfen und/oder sie vergleichsweise wenig an den ausgewiesenen fiskalischen Erträgen partizipieren. Umgekehrt haben der Bund und die Sozialversicherungen besonders hohe Erträge (siehe u. a. Dohmen 2011; Dohmen/Henke 2011), „dürfen“ sich an der Finanzierung aber eigentlich nicht beteiligen.

Hintergrund ist das sogenannte Kooperationsverbot im Bildungsbereich, das Mitte der 2000er Jahre beschlossen wurde, weil es zwischen der bildungspolitisch ambitionierten Bundesregierung und den CDU-geführten Landesregierungen, die sich nicht in ihre Bildungspolitik „hineinregieren“ lassen wollten, immer wieder zu Auseinandersetzungen kam. Am Ende dieser Diskussion stand eine Änderung des Grundgesetzes, die dem Bund nur noch sehr begrenzte Kompetenzen und Spielräume

zugestand. Die Grundgesetzänderung wurde trotz fast einhelliger Gegenrede vieler gesellschaftlicher Gruppen und Fachkreise beschlossen.

Allerdings führte diese Grundgesetzänderung in der politischen Praxis mitnichten zu einem Absinken der Bundesmittel für die Bildung, sondern es passierte das Gegenteil: Der Bund beteiligt sich heute in viel größerem Umfang als noch 2005 an der Bildungsfinanzierung,⁶⁰ allerdings hat sich die politische Verhandlungsmacht stark zugunsten der Länder verändert. Bildungspolitische Finanzierungsprogramme des Bundes bedürfen nunmehr der Zustimmung aller Bundesländer, das heißt, ein Land, das mit dem Verteilungsmechanismus oder der Zielsetzung nicht einverstanden ist, kann das Programm blockieren.⁶¹ In der Praxis führt dies meist dazu, dass die Länder vergleichsweise freie Hand bekommen, wie sie das Programm umsetzen wollen, und dass die Mittelverteilung sich entweder am sogenannten Königsteiner Schlüssel orientiert oder via einer Modifikation der Umsatzsteuerverteilung zugunsten der Länder geschieht. Der große Vorteil dieser letzten Option ist, dass die Länder prinzipiell frei sind, wie sie die zusätzlichen Mittel verwenden wollen, da Steuereinnahmen im Grundsatz in den allgemeinen Haushalt fließen und nicht zweckgebunden sind, sondern dem Haushaltsrecht des (Landes-)Parlaments unterliegen.

⁶⁰ Wichtige Ausbauprogramme hier sind z. B. der Kitausbau für die unter Dreijährigen, das sogenannte Gute-Kita-Gesetz oder auch der Hochschulpakt bzw. Pakt für Forschung und Lehre.

⁶¹ Ein Beispiel in dieser Hinsicht und für die damit verbundenen Probleme ist der Digitalpakt, der rund drei Jahren zwischen Bund und Ländern verhandelt wurde, bevor er 2019 endlich umgesetzt werden konnte.

Politisch ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass die Ampelkoalition den Bildungsföderalismus reformieren und aus dem Kooperationsverbot ein Kooperationsgebot machen will.

Politisch ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass die Ampelkoalition den Bildungsföderalismus reformieren und aus dem Kooperationsverbot ein Kooperationsgebot machen will. Gleichwohl ist weniger die Absicht des Bundes für eventuelle Veränderungen maßgeblich, sondern die Haltung und Bereitschaft der Länder. Diverse Ministerpräsident_innen und Landesminister_innen haben wiederholt deutlich gemacht, dass sie nur eine geringe Präferenz für eine stärkere Rolle des Bundes haben.

Mit Blick auf die aktuellen Rahmenbedingungen des Bildungsföderalismus und den langen Zeithorizont von Bildungsinvestitionen hat das FiBS in früheren Arbeiten das Konzept eines Bildungsinvestitionsfonds entwickelt (Dohmen 2011; Dohmen/Henke 2011), der durch private Geldgeber_innen vorfinanziert und über eine angemessene Beteiligung des Fonds an den fiskalischen Erträgen refinanziert wird.

Als private Finanziers kommen insbesondere (Lebens-)Versicherungen, Stiftungen, Kapitalgesellschaften oder auch Privatpersonen und andere Unternehmen in Betracht, die den Fonds mit einem Budget ausstatten, das für unterschiedliche Investitionen in quantitative oder qualitative Bildungsmaßnahmen genutzt werden kann. Wenn die Maßnahmen fiskalische Erträge von 9 oder 10 Euro je investierten Euro erzielen und der Fonds prozentual an den Erträgen beteiligt wird, dann ist es für die öffentliche Hand ein risikoloses Unterfangen. Schließlich führen die Investitionen nur dann zu Zahlungen an den Fonds, wenn es positive Erträge gibt und nicht eher. Strenggenommen ist es auch keine Kreditaufnahme, sondern eine Ertragsbeteiligung. Uns ist aber bewusst, dass dies von Rechnungshöfen anders bewertet werden mag.

Es muss hier aber Bewegung geben, will Deutschland sich nicht weiterhin den Luxus leisten, ein Fünftel eines Altersjahrgangs als Geringqualifizierte enden zu lassen. Die Verbesserung von Bildungs- und Zukunftschancen ist ohne Ausgabenerhöhungen im Bildungswesen nicht zu erreichen. Der Fonds hatte dabei den Charme, dass die öffentlichen Haushalte nicht kurzfristig durch zusätzliche Ausgaben belastet, sondern lediglich einen Teil der fiskalischen Erträge an den Fonds abtreten würden.

Wie attraktiv die Einlage in den Fonds ist, hängt auch davon ab, wie hoch der Anteil ist, den der Fonds von den fiskalischen Erträgen bekommt, und wie diese berechnet werden. Es macht z. B. einen großen Unterschied aus, ob die Mehreinnahmen und Minderausgaben der Sozialversicherungen, und hier insbesondere die Bundesagentur für Arbeit, Teil der fiskalischen Erträge sind oder nicht. Je breiter die Ertragsbasis, desto geringer kann der Anteil an den Erträgen sein. Ob die Untergrenze aber bei einem Viertel oder einem Drittel liegt oder darüber hinausgeht, wird sich nur in der Praxis herausfinden lassen.



Literaturverzeichnis

Alt, C.; Pötter, U.; Berngruber, A. 2016:

Wer bemüht sich um einen Kitaplatz und wer nimmt ihn in Anspruch?, in: Zeitschrift für Pädagogik, Ausgabe 5, S. 690–707.

Alt, C.; Anton, J., Gedon, B.; Hubert, S.; Hüskén, K.; Lippert, K.; Schickle, V. 2020:

DJI-Kinderbetreuungsreport 2019: Inanspruchnahme und Bedarf aus Elternperspektive im Bundesländervergleich, München, https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2020/DJI-Kinderbetreuungsreport_2019.pdf (27.1.2022).

Anders, Y.; Roßbach, H. G. 2016:

Auswirkungen frühkindlicher Bildung, in: Bellmann, L.; Grötzingler, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ökonomie und Gesellschaft: Vol. 28. Bildung in der Wissensgesellschaft. Weimar, S 13–30.

Anger, C.; Geis, W.; Plünnecke, A. 2021:

INSM Bildungsmonitor 2021: Bildungschancen stärken – Herausforderungen der Corona-Krise meistern. Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, Köln.

Anton, J.; Hubert, S.; Kuger, S. 2021:

Der Betreuungsbedarf bei U3- und U6-Kindern: DJI Kinderbetreuungsreport 2020, München.

Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung (Hrsg.) 2018:

Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld, DOI: 10.3278/6001820fw.

Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung (Hrsg.) 2020:

Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse Bildung in einer digitalisierten Welt, Bielefeld, https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf. (27.1.2022).

Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021:

Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, München, <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/fachkraeftebarometer-fruehe-bildung-2021> (27.1.2022).

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (Forstner, S.; Molnárová, Z.; Steiner, M.; Institut Für Höhere Studien – Ihs, Wien) 2021:

Volkswirtschaftliche Effekte einer Ausbildungsgarantie, Gütersloh, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/volkswirtschaftliche-effekte-einer-ausbildungs-garantie-all> (27.1.2022).

Bertelsmann-Stiftung 2020:

Materielle Unterversorgung von Kindern, Gütersloh, https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Materielle_Unterversorgung_von_Kindern_2020.pdf (27.1.2022).

Bock-Famulla, K.; Girndt, A.; Vetter, T.; Kriechel, B. 2021:

Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule 2021 Nordrhein-Westfalen (NW), Bertelsmann Stiftung, Gütersloh,
https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/fachkraefte_radar/Kita-Fachkraefte-Radar_2021_-_Nordrhein-Westfalen.pdf
(27.1.2022).

Böttcher, A.; Krieger, S.; Kolvenbach, F.-J. 2010:

Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung, *Wirtschaft und Statistik* 2 (2010).

Bujard, M.; Diehl, C.; Kreyenfeld, M.; Leyendecker, B.; Spieß, C. 2020:

Geflüchtete Familien und ihre Kinder: Warum der Blick auf die Familien und die Kindertagesbetreuung entscheidend ist, in: *Sozialer Fortschritt* 69, S. 561–577, DOI: 10.3790/sfo.69.8-9.561.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2021:

Kindertagesbetreuung kompakt: Ausbaustand und Bedarf 2020, Berlin,
https://www.fruethe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruethe_Chancen/Betreuungszahlen/Kindertagesbetreuung_Kompakt_2020_bf.pdf
(27.1.2022).

Bundeszentrale für politische Bildung 2021:

Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Übergangssystem,
<https://www.bpb.de/politik:innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/332647/uebergangssystem>
(27.1.2022).

CEPS – Centre for European Policy (Hrsg.) (Beblavý, M.; Baiocco, S.; Kilhoffer, Z.; Akgüç, M.; Jacquot, M.) 2019:

Index of Readiness for Digital Lifelong Learning: Changing How Europeans Upgrade their Skills,
[\(https://www.ceps.eu/ceps-publications/index-of-readiness-for-digital-lifelong-learning/](https://www.ceps.eu/ceps-publications/index-of-readiness-for-digital-lifelong-learning/)
(27.1.2022).

Cornelissen, T.; Dustmann, C.; Raute, A.; Schönberg, U. 2018:

Who Benefits from Universal Child Care? Estimating Marginal Returns to Early, Child Care Attendance, *Ruhr Economic Papers*, No. 757,
https://www.rwi-essen.de/media/content/pages/publikationen/ruhr-economic-papers/rep_18_757.pdf,
(27.1.2022).

Depping, D.; Lücken, M.; Musekamp, F.; Thonke, F. 2021:

Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Coronapandemie, *DDS – Die Deutsche Schule*, Beiheft 17, S. 51–79.

Dohmen, D. 2021:

Der Übergang Schule – Ausbildung: Das Nadelöhr wird enger, in: Dohmen, D.; Hurrelmann, K. (Hrsg.) 2021: *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden*, Weinheim, Basel.

Dohmen, D. 2020:

Studienanfängerprognose 2020:
Welchen Einfluß könnte die Corona-Krise auf die Entwicklung der Studienanfängerzahlen haben?, FiBS-Forum No. 74, Berlin,

https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/Pressemitteilungen/FiBS_Forum_074_Studienanfängerprognose_2020_final_200922.pdf.
(27.1.2022).

Dohmen, D. 2019:

Vergütete Ausbildungsmodelle für Erzieherinnen und Erzieher – eine sozioökonomische und systemische Verortung, in:
AGJ (Hrsg.): Ohne uns geht nichts! Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe, Berlin.

Dohmen, D. 2016:

Expertise: Finanzierungsfragen der Kindertagesbetreuung im Rahmen der AG Frühe Bildung, http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Bund-Laender-Konferenz/FiBS_Expertise_Kita-Finanzierung_Langfassung.pdf.
(27.1.2022).

Dohmen, D. 2015:

Hochschulautonomie im Ländervergleich: Bestandsaufnahme und Ausblick auf künftige Entwicklungen, Kurzfassung, Sankt Augustin [u. a.], Konrad-Adenauer-Stiftung, https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=bba63e8e-bfb9-a34f-96db-242dcd74a0c2&groupId=252038
(27.1.2022).

Dohmen, D. 2011:

Bildungsfinanzierung und ökonomische Aspekte des Bildungsföderalismus, in:
Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Bildungsföderalismus und Bildungsfinanzierung, Berlin.

Dohmen, D.; Babyesiza, A. 2021:

Regionalisierung der Wissenschafts- und Hochschul-landschaft in Bayern, Studie für die Landtagsfraktion Bündnis 90 / Die Grünen im Bayrischen Landtag, Zwischen/Sachstandsbericht, FiBS,
(noch nicht veröffentlicht).

Dohmen, D.; Fuchs, K. 2009:

Kosten und Erträge ausgewählter Reformmaßnahmen: Teilhabe durch qualitativ hochwertige und gut ausgebaute Bildungs- und Betreuungsinfrastruktur sichern, FiBS-Forum, 44, Berlin,
<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/21786>
(27.1.2022).

Dohmen, D.; Henke, J. 2011:

Fiskalische Rendite präventiver Bildungsreformen, FiBS-Forum Nr. 49, Berlin.

Dohmen, D.; Hurrelmann, K. (Hrsg.) 2021:

Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden, Weinheim, Basel.

Dohmen, D.; Hurrelmann, K.; Yelubayeva, G. 2021a:

Sozial Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung: Werden sie zur „Generation Corona“?, FiBS-Forum Nr. 76,
<https://www.fibs.eu/referenzen/publikationen/publikation/kein-anschluss-trotz-abschluss-benachteiligte-jugendliche-am-uebergang-in-ausbildung/>
(27.1.2022).

Dohmen, D.; Karrmann, E.; Bayreuther, T. 2021b:
Entwicklung frühkindlicher Bildungsbedarfe in Berlin:
Vom Platzmangel zu Bildungschancen, Berlin,
[https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/
Lectures/FiBS_Kita-Stimme_Kita-Entwicklung_Ber-
lin_211027_final.pdf](https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/Lectures/FiBS_Kita-Stimme_Kita-Entwicklung_Berlin_211027_final.pdf)
(27.1.2022).

Dohmen, D.; Karrmann, E.; Bayreuther, T. 2021c:
Entwicklung frühkindlicher Bildungsbedarfe in Berlin:
Von der Anmeldung zur Zusage – ein Blick ins Nadelöhr,
Berlin (i.E),
[https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/
Lectures/RILLL_KitaStimme_Von_der_Anmeldung_zum_
Kita-Platz_final.pdf](https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/Lectures/RILLL_KitaStimme_Von_der_Anmeldung_zum_Kita-Platz_final.pdf)
(27.1.2022).

Dohmen, D.; Karrmann, E.; Bayreuther, T. 2021d:
RILLL-Studie: Kita-Träger im Entscheidungsdilemma der
Platzvergabe, In Kooperation mit: Kita Stimme Berlin,
Studie des Research Institute on Lifelong Learning (RILL),
[https://www.fibs.eu/referenzen/publikationen/
publikation/rilll-studie-kita-traeger-im-entscheidungsdi-
lemma-der-platzvergabe/](https://www.fibs.eu/referenzen/publikationen/publikation/rilll-studie-kita-traeger-im-entscheidungsdi-lemma-der-platzvergabe/)
(27.1.2022).

Dohmen, D.; Wrobel, L. 2018:
Entwicklung der Finanzierung von Hochschulen und
Außeruniversitären Forschungseinrichtungen seit 1995,
Endbericht einer Studie für Deutscher Hochschulverband
(DHV), FiBS,
[https://www.fibs.eu/referenzen/projekte/projekt/
entwicklung-der-finanzierung-von-hochschulen-und-
ausseruniversitaeren-forschungseinrichtungen-seit-199/](https://www.fibs.eu/referenzen/projekte/projekt/entwicklung-der-finanzierung-von-hochschulen-und-ausseruniversitaeren-forschungseinrichtungen-seit-199/)
(27.1.2022).

Dohmen, D.; Rollwagen, I. 2019:
Qualifizierung in und für Berlin in 2030: Mehr –
Anders – Besser! FiBS-Forum 62, Berlin,
<https://www.econstor.eu/handle/10419/196921>
(27.1.2022).

**Dohmen, D.; Yelubayeva, G; Firzlaff, G.;
Cordes, M. 2020:**
Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland in Krisenzeiten,
FiBS-Forum Nr. 75, Berlin,
([https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/FiBS_Fo-
rum_075_Jugendarbeitslosigkeit_in_Deutschland_fi-
nal_erg.pdf](https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/FiBS_Forum_075_Jugendarbeitslosigkeit_in_Deutschland_final_erg.pdf))
(27.1.2022).

**Eickelmann, B.; Gerick, J.; Goldhammer, F.;
Schaumburg, H.; Schwippert, K.;**
Senkbeil, M.; Vahrenhold, J. (Hrsg.) 2019:
Computer- und informationsbezogene Kompetenzen
von Schülerinnen und Schülern im zweiten inter-
nationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich
Computational Thinking, ICILS 2018 – Deutschland,
Münster.

Forsa 2020:
Die Schulen und die Corona-Krise:
Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und
Lehrern an allgemeinbildenden Schulen,
durchgeführt für die Robert Bosch Stiftung,
[https://deutsches-schulportal.de/content/
uploads/2021/01/Deutsches-Schulbarometer-Folgebefra-
gung.pdf](https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2021/01/Deutsches-Schulbarometer-Folgebefragung.pdf)
(27.1.2022).

GEW (Hrsg.) (George, R.; Klinger, A.) 2019:
Mehrbedarfe für eine adäquate digitale Ausstattung der berufsbildenden Schulen im Lichte des Digitalpakts, <https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hw/Bildung-digital/2019-09-Digitale-Ausstattung-web.pdf> (27.1.2022).

Gambaro, L.; Neidhöfer, G.; Spieß, C.-K. 2019:
The Effect of Early Childhood Education and Care Services on the Social Integration of Refugee Families, DIW Discussion Papers 1828, https://www.diw.de/de/diw_01.c.694707.de/publikationen/diskussionspapiere/2019_1828/the_effect_of_early_childhood_education_and_care_services_on_the_social_integration_of_refugee_families.html (27.1.2022).

G.I.B NRW (Czudaj, K.; Rüge, L.) 2021:
Arbeitsmarktreport NRW – 2. Halbjahr 2020, G.I.B Bericht 1/2021 – Arbeitsmarktberichterstattung, [g-i-b-bericht-1-2021-arbeitsmarktreport-nrw-2020-2-halbjahresbericht-dezember-2020](https://www.gib-nrw.de/bericht-1-2021-arbeitsmarktreport-nrw-2020-2-halbjahresbericht-dezember-2020), (27.1.2022).

Hammerstein, S.; König, C.; Dreisorner, T.; Frey, A. 2021:
Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement – A Systematic Review, Preprint, <https://doi.org/10.31234/osf.io/mcnvk> (27.1.2022).

Hattie, J.; Zierer, K. 2019:
Visible Learning Insights, London.

Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Lüdemann, J. (Hrsg.) 2019:
Exklusive Bildung und neue Ungleichheit: Ergebnisse der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“, Zeitschrift für Pädagogik 65, Beiheft, Weinheim.

Hogrebe, N.; Mierendorff, J.; Nebe, G.; Schulder, S. 2021:
Platzvergabeprozesse in Kindertageseinrichtungen: Aufnahmekriterien aus Sicht pädagogischer Fachkräfte unter Berücksichtigung der Trägerorganisationen, in: Brockmann, Lilo; Hack, C.; Pomykaj, Anna; Böttcher, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen: Reproduktion und Legitimierung, S. 90–113, Weinheim.

Hußmann, A.; Wendt, H.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A.; Kasper, D.; Lankes, E.-M.; McElvany, N.; Stubbe, T. C.; Valtin, R. (Hrsg.) 2017:
IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.

Jansen, A.; Hickmann, H. 2021:
Lockdown am Ausbildungsmarkt: Folgen für die Fachkräftesicherung, Studie im Rahmen des Projektes Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi), Köln, (https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kofa_kompakt/2021/KOFA_Lockdown_am_Ausbildungsmarkt-neu.pdf) (27.1.2022).

Jessen, J.; Spieß, C. K.; Waights, S.; Judy, A. 2020:

Gründe für unterschiedliche Kita-Nutzung für Kinder unter drei Jahren sind vielfältig, DIW Wochenbericht 14/2020, Berlin, https://www.diw.de/de/diw_01.c.745643.de/publikationen/wochenberichte/2020_14_1/gruende_fuer_unterschiedliche_kita-nutzung_von__kindern_unter_drei_jahren_sind_vielfaeltig.html (27.1.2022).

Klemm, K. 2016:

Soziale Herkunft und Bildung im Spiegel neuer Studien, in: Jungkamp, B.; John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Soziale Herkunft und Bildungserfolg, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12727.pdf> (27.1.2022).

Klemm, K. 2022:

Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030, Expertise für den Verband Bildung und Erziehung (VBE), Essen.

Klinkhammer, N.; Erhard, K. 2018:

Gleiche Teilhabemöglichkeiten für alle? Aktuelle Erkenntnisse über Zugangsbarrieren in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystemen, Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/278953/zugangsbarrieren> (27.1.2022).

KMK 2020:

Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020 – 2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder, Beschluss STATISTISCHE VERÖFFENTLICHUNGEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ, Dokumentation Nr. 226 – Dezember 2020, <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/lehreinstellungsbedarf-und-angebot.html> (27.1.2022).

Landeszentrum Gesundheit

Nordrhein-Westfalen 2019:

Schulärztliche Empfehlung einer Einschülerinnen und Einschüler in das Schuljahr 2019/2020 Nordrhein-Westfalen, https://www.lzg.nrw.de/ges_bericht/monit_kinderges/reports/report_2019/index.html (27.1.2022).

Lehrl, S.; Kluczniok, K.; Roßbach, H.-G.;

Anders, Y; 2017:

Long Term Persistence of Preschool Intervention on Children’s Mathematical Development: Results from the German Model Project „Kindergarten of the Future in Bavaria“, Global Education Review, 4 (3), S. 70–87, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1158198.pdf> (27.1.2022).

Maier, T. 2021:

Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Übergangssystem, Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Dossier Arbeitsmarktpolitik, <https://www.bpb.de/politik:innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/332647/uebergangssystem> (27.1.2022).

Meysen, T.; Beckmann, J.; González Méndez de Vigo, N. 2016:

Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege, Rechtsexpertise, München,

<https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/22623-fluechtlingskinder-und-ihre-foerderung-in-tageseinrichtungen-und-kindertagespflege.html>
(27.1.2022).

MSB 2018: Prognose zum Lehrkräftearbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen:

Einstellungschancen für Lehrkräfte bis zum Schuljahr 2039/40 (April 2018),

<https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/Lehramtsstudium/Studieninteressierte1/bachelor/Prognose-zum-Lehrkraeftearbeitsmarkt-in-Nordrhein-Westfalen.pdf>
(27.1.2022).

Ministerium für Schule und Bildung NRW 2020:

Vorausberechnung der Schülerzahl und der Zahl der Schulabgängerinnen und Schulabgänger bis zum Schuljahr 2049/50, Statistische Übersicht Nr. 411, September 2020,

<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/vorausberechnung-der-schueler-und-absolventenzahlen.html>
(27.1.2022).

Nebe, G. 2021:

Kitaplatzvergabe – Problemaufriss unter Berücksichtigung der Segregationsforschung, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, S. 75–94,

<https://budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/view/36922>
(27.1.2022).

OECD 2020:

PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris
<https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.

(27.1.2022).

OECD 2019:

PISA 2018 Ergebnisse (Band I): Was Schülerinnen und Schüler wissen und können, Bielefeld.

OECD 2017:

Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris,

<https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
(27.1.2022).

OECD (2001):

Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der ersten internationalen Schulleistungstudie, Paris, OECD,

<http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33691612.pdf>
(27.1.2022).

Rackles, M. 2020:

Lehrkräftebildung 2021: Wege aus der föderalen Sackgasse, Policy Paper 09/2020, Berlin,

<https://rackles.com/wp-content/uploads/2021/07/Studie-Rackles-Lehrkraeftebildung-09-2020-PDF-endg.pdf>
(27.1.2022).

Rackles, M. 2021:

Inklusive Bildung in Deutschland – Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse, Policy Paper 06/2021, Berlin.

Rammstedt, B.; Ackermann, D.; Helmschrott, S.; Klaukien, A.; Maehler, D.-B.; Martin, S.; Massing, N.; Zabal, A. 2012:

PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick, in: Rammstedt, B. (Hrsg.) 2013: Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich, Ergebnisse von PIAAC 2012, Münster.

Rammstedt, B.; Perry, A.; Maehler, D. 2015:

Zentrale Ergebnisse von PIAAC aus deutscher Perspektive, Zeitschrift für Pädagogik 61, 2015 2, S. 162–191.

Reiss, K.; Weis, M.; Klieme, E.; Köller, O. (Hrsg.) 2019:

PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich, Münster.

Schwippert, K.; Kasper, D.; Köller, O.; McElvany, N.; Selter, C.; Steffesky, M.; Wendt, H. (Hrsg.) 2020:

TIMSS 2019: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.

Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (Albert, M.; Hurrelmann, K.; Quenzel, G. Kantar) 2019:

Shell-Jugendstudie 2019, Weinheim.

Stanat, P.; Schipolowski, S.; Mahler, N.; Weirich, S.; Henschel, S. (Hrsg.) 2019:

IQB – Bildungstrend 2018: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich, Münster.

Skopek, J.; Passaretta, G. 2020:

Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany, Social Forces, 2020,

<https://academic.oup.com/sf/article-abstract/100/1/86/5924408?redirectedFrom=fulltext> (27.1.2022).

Statistik Berlin-Brandenburg 2019:

Metadaten Bestandsdaten Einwohnerregister Berlin, <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/kommunalstatistik/einwohnerbestand-berlin> (27.1.2022).

Statistisches Bundesamt 2021:

Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund,

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html> (27.1.2022).

Statistisches Bundesamt 2021:

Monetäre hochschulstatistische Kennziffern 2019, Fachserie 11 Reihe 4.3, Wiesbaden,

https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/_publikationen-fachserienliste-11.html (27.1.2022).

Taggard, B.; Sylva, K.; Melhuish, E. C.; Sammons, P.; Siraj, I. 2015:
Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3-16+): How Pre-school Influences Children and Young People's Attainment and Developmental Outcomes over Time, London,
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/455670/RB455_Effective_pre-school_primary_and_secondary_education_project.pdf
(27.1.2022).

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (Hrsg.) (IfD Allensbach) 2016:
Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland,
(<https://www.vodafone-stiftung.de/schule-und-dann/>).
(27.1.2022).

Vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) 2016:
Integration durch Bildung: Migranten und Flüchtlinge in Deutschland, Münster,
https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/ARB_Gutachten_Integration_gesamt_mit_Cover.pdf.
(27.1.2022).

Viernickel, S.; Fuchs-Rechlin, K. 2015:
Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen: Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell, in: Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K.; Strehmel, P.; Preissing, C.; Bensel, J.; Haug-Schnabel, G. (Hrsg.):
Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung, Freiburg.

Will, A.-K. 2018:
Migrationshintergrund im Mikrozensus: Wie werden Zuwanderer und ihre Nachkommen in der Statistik erfasst?, Berlin,
https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Info-Papier_Mediendienst_Integration_Migrationshintergrund_2020.pdf.



Impressum

ISBN 978-3-98628-066-6

Herausgeberin

Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Nordrhein-Westfalen
Godesberger Allee 149
53175 Bonn

Verantwortlich

Petra Wilke

Titelmotiv

iStock

Gestaltung

Designbüro Petra Böhner, Köln

Lektorat

Sönke Hallmann, Berlin

Druck

Druckerei Brandt, Bonn

Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet.

Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung dürfen nicht für Wahlkampfzwecke verwendet werden.

© Friedrich-Ebert-Stiftung Nordrhein-Westfalen

Januar 2022

