

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

in Kooperation mit:

Deutsches Jugendinstitut

Hochschul-Informationssystem GmbH

Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen

Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Das weiterentwickelte Indikatorenkonzept der Bildungsberichterstattung

dipf

DJI

HIS.

SOFI

 **STATISTISCHE ÄMTER**
DES BUNDES UND DER LÄNDER

Inhalt

	Seite
Einleitung	3
1. Indikatorenssysteme in nationaler und internationaler Perspektive	4
1.1 Das „Indikatorenmodell 2005“: Anlage, Ergebnisse, Entwicklungsprobleme	4
1.2 „Indikatorenssysteme“ in anderen nationalen Bildungsberichten und in internationalen Bildungsberichten	9
1.3 „Indikatorenssysteme“ in der Sozialberichterstattung	13
2. Die Datenbasis der Bildungsberichterstattung: Bestandsaufnahme, Entwicklungen, Probleme	16
2.1 Individualdaten in der amtlichen und nichtamtlichen Statistik	18
2.2 Bildungspanel	19
2.3 Kompetenzmessungen	20
2.4 Differenzierungen nach sozioökonomischem Hintergrund und Migrationsstatus	24
2.5 Stand der Realisierung einzelner Handlungsempfehlungen	26
2.6 Gestaltung des Merkmalskatalogs der Volkszählung aus Sicht der Bildungsberichterstattung	29
2.7 Zusammenfassung: Die wichtigsten Handlungsfelder	32
3. Verständnis und Einordnung von Indikatoren	34
3.1 Orientierungsrahmen der Bildungsberichterstattung	34
3.2 Begriffliche Abgrenzungen: Themenbereich, Indikandum, Indikatorenset, Indikator, Kennziffer	36
3.3 Zur Modellierung von Indikatorenssystemen	39
3.4 Zum Verhältnis von Kern- und Ergänzungsindikatoren	40
3.5 Datenanforderungen an Kern- und Ergänzungsindikatoren	41
4. Zur Operationalisierung informellen Lernens	42
4.1 Der aktuelle Hintergrund der Diskussion zum informellen Lernen	42
4.2 Konzept und theoretische Bezugspunkte	44
4.3 Zur Operationalisierung des Konzepts „informelles Lernen“ (ein Beispiel)	46
5. Das „Indikatorentableau“ der nationalen Bildungsberichterstattung	49
6. Die zeitliche Abfolge der Darstellung der Indikatoren in den Bildungsberichten	52
Literatur	55
Anhang 1: List of Indicators on “The Condition of Education” (2000–2007)	57
Anhang 2: Übersicht über die Verfügbarkeit statistischer Daten im Jahr 2008	61

Einleitung

Fragen nach der Rolle eines „Indikatorenmodells“ im Rahmen der Bildungsberichterstattung, nach seiner theoretisch-konzeptionellen Basis und nach seiner Konstruktion sind für die Bildungsberichterstattung grundlegend. Vom damaligen Konsortium war im März 2005 ein erstes „Indikatorenmodell“ im Umfang von 282 Seiten mit insgesamt 179 „Indikatorenbeschreibungen“ vorgelegt worden. Bei der Auswahl und Darstellung der Indikatoren für den Bildungsbericht 2006 wurde eher indirekt auf dieses „Indikatorenmodell“ Bezug genommen. Die im Modell beschriebenen „Indikatoren“ gingen überwiegend als Kennziffern in den Bericht 2006 ein, der jedoch insgesamt einer anderen Systematik folgte. Bereits hieran wird deutlich, dass das Verhältnis zwischen „Indikatorenmodell“ und Bericht notwendigerweise mit dem jeweils aktuellen Erkenntnisstand und den jeweiligen Umständen der Erarbeitung eines solchen „Indikatorenmodells“ zusammenhängen, es aber auch darüber hinausgehende systemische Gründe (etwa in der verfügbaren Datenbasis) gibt, die den Inhalt des Berichts prägen. Im Folgenden wird versucht, auf der Grundlage von vier analytischen „Strängen“ über die damaligen Überlegungen hinausführende Antworten zu geben:

In einem ersten Schritt werden das „Indikatorenmodell“ von 2005 und seine damalige Struktur einer weiterführenden Analyse unterzogen. Dann werden Erfahrungen zum Verhältnis von Bildungsbericht und Indikatorensystem in internationaler Perspektive betrachtet. Sodann wird der Versuch gemacht, wesentliche Erkenntnisse zum genannten Problemkreis aus den Erfahrungen der seit über 30 Jahren existierenden Sozialberichterstattung in Deutschland zu generieren. Schließlich wird die der Bildungsberichterstattung zur Verfügung stehende Datenbasis einer aktuellen Analyse unterzogen.

Auf der Grundlage der Teilanalysen werden das „geschärfte“ Verständnis von Indikatoren der Bildungsberichterstattung, die Möglichkeiten der Darstellung von Indikatoren zum informellen Lernen, das der Bildungsberichterstattung mittelfristig zur Verfügung stehende Tableau an Indikatoren (differenziert nach Kern- und Ergänzungsindikatoren) sowie eine begründete zeitliche Abfolge der Darstellung von Indikatoren entwickelt.

1. Indikatorenssysteme in nationaler und internationaler Perspektive

1.1 Das „Indikatorenmodell 2005“: Anlage, Ergebnisse, Entwicklungsprobleme

Zur Anlage des Indikatorenmodells 2005

Bei dem im Frühjahr 2005 vorgelegten Indikatorenmodell¹ wurde von folgenden Prämissen ausgegangen:

Bei der Entwicklung des der Berichterstattung zu Grunde zu legenden Indikatorenmodells hatte sich das Konsortium auf einen Referenzrahmen verständigt, der allgemeine Kriterien für die Auswahl der in einem Bericht zu behandelnden Themen und Indikatoren enthielt. Diese Leitgedanken der Bildungsberichterstattung (vgl. Teil 2) gingen von drei zentralen Zielen aus (individuelle Regulationsfähigkeit, Humanressourcen, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit). Sie verwiesen zugleich auf Herausforderungen durch langfristig und tief greifend wirkende Prozesse des gesellschaftlichen Wandels, denen sich das Bildungswesen bei der Zielerreichung stellen muss. Als solche „Megatrends“ wurden der Strukturwandel zur Dienstleistungsgesellschaft (Tertiärisierung), die Alterung der Gesellschaft (Demographie), die Internationalisierung/Globalisierung sowie der Wertewandel und die zunehmende Individualisierung identifiziert. Der Referenzrahmen gab Anhaltspunkte für die Themenauswahl und diente gewissermaßen als Filter. Jedoch lassen sich die zu untersuchenden Probleme, so wurde argumentiert, nicht allein und vollständig aus den zuvor beschriebenen Zielen und Megatrends herleiten. Als zusätzliche Orientierungshilfe diente die Perspektive der „Bildung im Lebenslauf“, die es insbesondere ermöglichen sollte, die Übergänge und Schnittstellen im Bildungswesen in das Blickfeld zu rücken. Im Übrigen stand das Konsortium vor der Aufgabe, die verbleibende Vielzahl der zu bearbeitenden Themen unter dem Gesichtspunkt ihrer bildungspolitischen Relevanz weiter einzugrenzen. Da die Unterscheidung zwischen wichtigen und weniger wichtigen Themen sehr stark von Wertungen abhängt, hatte das Konsortium in dem Bemühen um Objektivierung ein Diskursverfahren mit in- und ausländischen Expertinnen und Experten eröffnet, an dessen Ende sich elf Themen als für die künftige Entwicklung des deutschen Bildungswesens von zentraler Bedeutung herauskristallisiert hatten (dazu Teil 3).

Der Auftrag an die Bildungsberichterstattung lautete, die zu erörternden Probleme jeweils unter Rückgriff auf wenige zentrale Indikatoren darzustellen. Das Konsortium hatte daher die Auswahl der zu berichtenden Indikatoren vor allem nach Maßgabe der bildungspolitischen Bedeutung getroffen (dazu Teil 4 und Teil 5). Bei der Bestimmung der Indikatoren waren noch weitere Aspekte zu berücksichtigen. Es sollten Indikatoren benannt werden, die sich auch künftig prinzipiell darstellen lassen, also fortschreibbar sind. In diesem Zusammenhang galt es, zwischen verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren zu unterscheiden. Als „verfügbar“ wurden solche Indikatoren charakterisiert, die schon im ersten Bericht genutzt werden können. Sofern und soweit die für einen Indikator erforderlichen Daten gegenwärtig nicht verfügbar waren, aber für die bildungspolitische Steuerung dringend benötigt

¹ Vgl. Bildungsberichterstattung: Entwurf eines Indikatorenmodells. Vorlage für die Sitzung mit Steuerungsgruppe und Beirat am 09. März 2005 in Bonn.

werden und in absehbarer Zukunft gewonnen werden können, wurde der Indikator als „machbar“ eingestuft. Zugleich sah das Konsortium seine Aufgabe darin, den Entscheidungsbedarf hinsichtlich zusätzlicher oder modifizierter Datenerhebungen auszuweisen. Indikatoren, die zwar als wichtig angesehen wurden, bei denen jedoch die erforderlichen Daten erst mit größerem Aufwand und nur mittel- oder langfristig beschaffbar schienen, wurden daher als „wünschbar“ bezeichnet. Bei der Auswahl und Beschreibung der Indikatoren wurde im Rahmen des Möglichen auf die internationale Anschlussfähigkeit geachtet.

Die Darstellung der Indikatoren wurde in zwei Gruppen gegliedert. Die erste Gruppe (vgl. Teil 4) erfasste die so genannten bereichsübergreifenden Indikatoren, also diejenigen Indikatoren, die sich auf einen Sachverhalt beziehen, der in sämtlichen oder doch in den meisten Bildungsbereichen anzutreffen ist. Die zweite Gruppe enthielt alle in Frage kommenden Indikatoren, die in spezifischer Weise einzelne Bildungsbereiche betreffen (vgl. Teil 5). Dabei wurden die Indikatoren jeweils zu Indikatorensets gebündelt, die den in Teil 3 benannten bildungspolitisch relevanten Themen entsprachen. Die Strukturierung der Indikatorensets folgte im Prinzip dem international üblichen Kontext/Input-Prozess-Output/Outcome-Schema, wich aber insoweit davon ab, als zur Vermeidung von Problemen bei einer Trennung nach Output und Outcome generell von Wirkungen (als Kombination von Output und Outcome) gesprochen wurde. Abschließend (vgl. Teil 6) wurden die gegenwärtig vorhandenen Datenlücken beschrieben und erste Hinweise zur Verbesserung der Datenlage gegeben.

Das Konsortium legte Wert auf die Feststellung, dass das vorgelegte Indikatorenmodell vorläufigen Charakter hat. Bis zum Abschluss der Projektlaufzeit sollten noch Modifikationen und Präzisierungen möglich sein und angestrebt werden. In einem iterativen Prozess erhoffte sich das Konsortium durch die Zusammenarbeit mit den externen Expertinnen und Experten, mit der Steuerungsgruppe und dem wissenschaftlichen Beirat entsprechende Anregungen. Angesichts eines erheblichen Zeitdrucks bei der Erarbeitung des Berichts 2006 konnte das nicht umgesetzt werden.

Ergebnis: Die Beschreibung von 179 Indikatoren

Dem Indikatorenmodell von 2005 war ein Teil „Übergreifende Indikatoren“ vorangestellt. Danach wurden die Indikatorenbeschreibungen in den einzelnen Bildungsbereichen vorgenommen

- im Teil „Übergreifende Indikatoren“ wurden insgesamt 36 Indikatoren ausgewiesen, darunter einen Kontext-Indikator, 15 Input-Indikatoren, 9 Prozess-Indikatoren und 11 Wirkungs-Indikatoren;
- im Bereich der „Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ wurden insgesamt 18 Indikatoren beschrieben, davon waren nur zwei Indikatoren im engeren Sinn Indikatoren zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und 16 Indikatoren Spezifizierungen der zuvor dargestellten „übergreifenden“ Indikatoren;
- der Bereich der „Allgemein bildenden Schule“ wies insgesamt 39 Indikatoren aus, darunter 10 „Schulindikatoren“, der Rest waren Spezifizierungen übergreifender Indikatoren;
- explizit wurden 27 Indikatoren zum „non-formalen und informellen Lernen im Schulalter“ ausgewiesen, darunter sieben Indikatoren zum „non-formalen Lernen“ und drei

Indikatoren zum „informellen Lernen“, die anderen 17 Indikatoren waren Spezifizierungen übergreifender Indikatoren,;

- für den Bereich der „Beruflichen Ausbildung“ wurden insgesamt 17 Indikatoren benannt, davon waren sieben Indikatoren im engeren Sinne Indikatoren der beruflichen Ausbildung:
- im Bereich „Hochschule“ wurden insgesamt 23 Indikatoren erfasst, darunter 14 „Hochschul“-Indikatoren;
- der Bereich der „Weiterbildung und des non-formalen/informellen Lernens im Erwachsenenalter“ erfasste 19 Indikatoren, davon explizit 10 Indikatoren zur „Erwachsenenbildung“ und vier Indikatoren zum „Informellen Lernen im Erwachsenenalter“.

Auch die bereichsspezifischen Teile enthielten mindestens je einen Indikator je Dimension nach dem Modell „Input-Prozess-Wirkungen“.

Ohne die genannten Spezifizierungen der übergreifenden Indikatoren in den einzelnen Bildungsbereichen umfasste das Indikatorenmodell („netto“) insgesamt 93 „eigenständige“ Indikatoren.

Jeder der aufgeführten Indikatoren wurde nach folgendem Schema beschrieben:

- Kurze Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators
- Zuordnung zum Indikatorenset
- Differenzierungsbereiche
 - a) Bildungsbereiche
 - b) Regionale Bereiche
 - c) Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators
 - d) Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll
- Verfügbarkeit und Realisierbarkeit
 - a) Gliederung nach verfügbar, machbar und wünschbar
 - b) Definition bzw. Berechnungsformel
 - c) Datenquellen der Bezugsgrößen
 - d) Veröffentlichung des Indikators
- Internationale Anschlussfähigkeit
- Zeitraum
 - a) Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
 - b) Messzeitpunkte
- Ergänzende Bemerkungen

Die Indikatoren, die im Bildungsbericht 2006 dargestellt wurden, entsprachen jedoch nur zu einem eher geringen Teil diesen 93 „eigenständigen“ Indikatoren. Mit wenigen Ausnahmen (z.B. B1, B2, B3, C4, F1) wurde für den Bericht 2006 ein großer Teil der Indikatoren „neu konstruiert“, in die dann „Indikatoren“ aus dem Modell von 2005 als Kennziffern eingingen (z.B. „Ü 30 Schulformwechsel im Rahmen der Sekundarstufe I“ als Kennziffer in D1).

Entwicklungsprobleme des Indikatorenmodells von 2005

Das Indikatorenmodell 2005 spiegelt den damaligen Erkenntnisstand im Konsortium und im Beirat wider. Zu seiner Erarbeitung wurden internationale Erfahrungen (besonders aus den Arbeiten an den Bildungsberichten in den USA, in Kanada und der OECD) ebenso ausgewertet wie entsprechende „Vorarbeiten“ zur Bildungsberichterstattung in Deutschland². Für die Erarbeitung des ersten nationalen Bildungsberichts hatte es eine wichtige heuristische Funktion, gleichwohl wurde bei der Erarbeitung des Bildungsberichts 2006 und bei der Konzipierung des Berichts 2008 stärker auf andere Quellen zurückgegriffen, in denen die Überlegungen zum Indikatorenkonzept der Bildungsberichterstattung weiterentwickelt wurden (z.B. Gesamtkonzeption der BBE, Datengewinnungsstrategie). Bei dem damaligen Indikatorenmodell wurden vor allem folgende Entwicklungsprobleme sichtbar, auf die das Konsortium hingewiesen hatte:

1. Die Autoren des Modells haben in der Einleitung zum Indikatorenmodell auf eine Reihe nicht hinreichend bewältigter Sachverhalte hingewiesen. Vor allem die Klärung folgender Punkte wurde im Rahmen der weiteren Arbeit am Indikatorenkonzept als dringend erforderlich angesehen: Verhältnis von übergreifenden und bereichsspezifischen Indikatoren, Verständnis von non-formaler Bildung und informellen Lernen und ihrer angemessenen Berücksichtigung im Indikatorenmodell und im Bildungsbericht, Verhältnis von internationaler Kompatibilität vs. Darstellung der deutschen Bildungsrealität sowie die Berücksichtigung von Kontextindikatoren und nicht-kognitiven Kompetenzen. Diese Themen spielten bei der hier vorgelegten Weiterentwicklung des Indikatorenkonzepts eine wichtige Rolle.
2. Das Indikatorenmodell vom März 2005 stammte aus der Anfangsphase der Arbeit an der Bildungsberichterstattung und konnte damals wegen anderer Prioritätensetzung (z.B. vorrangige Arbeit am Bericht selbst und an der Gesamtkonzeption, an der Datenentwicklungsstrategie, am Schwerpunktkapitel zu Bildung und Migration) nicht weiterentwickelt werden. Für die Konzipierung des Berichts 2008 wurde die Weiterentwicklung des Indikatorenkonzepts der BBE jedoch als dringlich angesehen und der Analyserahmen entsprechend erweitert (Analyse internationaler und anderer nationaler Berichte sowie der Erfahrungen der Sozialberichterstattung).
3. Die Diskussionen um das Modell von 2005 und das Modell selbst haben noch nicht hinreichend zur Klärung theoretisch-konzeptioneller Fragen der Bildungsberichterstattung beitragen können. Diese wurden mit der Gesamtkonzeption der BBE weiterentwickelt und fanden ihren Niederschlag im Bericht 2006. Gleichwohl wurde die Auswahl der Indikatoren für den Bericht 2006 auch mit Blick auf die Anforderungen an Daten sowie an notwendiger Systemorientierung und internationaler Vergleichbarkeit vorgenommen. Folgende Kriterien wurden der Auswahl von Indikatoren zugrunde gelegt:

² Vgl. Avenarius et al.: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen 2003; Baethge/Buss/Lanfer: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berlin 2003; Rauschenbach/Leu/Lingenauber/Mack/Schilling/Schneider/Züchner: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter – Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht, Berlin 2004.

- Aufnahme von Indikatoren zu aktuellen bildungspolitisch relevanten Sachverhalten, wenn sie von mittel- und langfristigem Interesse sind;
- Aufnahme von Indikatoren, die der Systembeobachtung dienen;
- Fortschreibbarkeit und Möglichkeiten der regionalen Differenzierung der Indikatoren und
- Anschlussfähigkeit mit international verwendeten Indikatoren.

Die Arbeit an der Bildungsberichterstattung erfordert neben den jeweils aktuellen Schritten zur Datenauswertung und Formulierung von Indikatoren auch die Klärung von Grundsatzfragen und die Entwicklung innovativer Konzepte für eine indikatorengestützte Bildungsberichterstattung. Die im Indikatorenmodell 2005 angeführten Überlegungen zur Strategie künftiger Datenerhebungen im Bildungswesen enthielten auch wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung von Indikatoren, diese wurden im Konzept „Weiterentwicklung von Indikatoren“ von 2006 aber deutlich systematischer und vertiefender dargestellt. Das betrifft insbesondere Aussagen zu Themenfeldern, zu den vorrangig Indikatoren zu entwickeln sind, sowie zum Verhältnis von bestehenden Indikatoren und zu entwickelnden Indikatoren.

4. Ein besonderes Problem stellt die begriffliche Unschärfe im Indikatorenmodell 2005 zwischen „Themen“, „Indikatoren“ und „Kennziffern“ dar, die sich auch noch im Bericht 2006 widerspiegelt. So werden etwa in der Berichtsstruktur für den Bericht 2006 bildungspolitisch relevante Themen und Indikatoren faktisch gleichgewichtig nebeneinander dargestellt, d.h. das Verhältnis von Themen und Indikatoren konnte zum damaligen Zeitpunkt nicht hinreichend geklärt werden. Geht man vom Indikatorenverständnis aus, das dem Bericht 2008 zugrunde gelegt wird (vgl. Abschnitt 2. dieses Zwischenberichts), dann sind im Modell 2005 auch überwiegend Kennziffern und nicht Indikatoren beschrieben. Wie schon die genannten verschiedenen Konzepte zur Bildungsberichterstattung verdeutlichten, musste das Konsortium Bildungsberichterstattung angesichts eines weitgehend fehlenden Forschungsvorlaufs oft pragmatisch entscheiden. Nicht hinreichend gelöst blieb bislang auch die Frage des Verhältnisses von in jedem Bericht darzustellenden Indikatoren und solchen, die in bestimmten Abständen berichtet werden. Der Frage einer begründeten Rhythmisierung im Sinne einer mittelfristigen Planung der Indikatoren wurde daher bei der Weiterentwicklung des Indikatorenkonzepts besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

5. Das Indikatorenmodell von 2005 hatte zudem „Konstruktionsprobleme“. So wurden faktisch alle bildungspolitisch relevanten Themen als Basis für die bereichsübergreifenden Indikatoren ausgewiesen; im Bericht 2006 selbst sind je doch nur die Indikatoren „Bildungsausgaben“, „Bildungsbeteiligung“ und „Bildungsstand“ (sowie neu im Bericht 2008 „Bildungspersonal“) „bereichsübergreifend“ dargestellt. Fast alle „bereichsübergreifenden“ Indikatoren wurden im Indikatorenmodell in den einzelnen Bildungsbereichen aufgegriffen und in unterschiedlichen Variationen beschrieben. Objektiv konnten damals innere Bezüge im Sinne einer abgestimmten „durchlaufenden“ Indikatorendarstellung kaum Berücksichtigung finden. Auch dieser Problematik stellte sich die Autorengruppe, indem, beginnend mit dem „durchlaufenden“ Indikator „Bildungspersonal“, ein abgestimmtes Konzept der Darstellung dieses Indikators erarbeitet wurde (vgl. Konzept der Bildungspersonalgesamtrechnung).

1.2 „Indikatorenmodelle“ in anderen nationalen Bildungsberichten und in internationalen Bildungsberichten

Für die Weiterentwicklung eines „Indikatorenmodells“ und die internationale Anschlussfähigkeit der Bildungsberichterstattung ist eine systematischere Berücksichtigung internationaler Entwicklungen im Bereich des Bildungsmonitoring erforderlich. Internationale Anschlussfähigkeit meint hierbei zum einen vertiefende Analysen zu inter- und supranationalen Berichtssystemen, zum anderen geht es auf Ebene der Einzelindikatoren um die Folge der Zugrundelegung der ISCED-Klassifikation für die Abbildung nationaler Besonderheiten des deutschen Bildungswesens. Als notwendig werden im Einzelnen angesehen:

- die Aufarbeitung der Berichtspraxis von OECD, der Europäischen Kommission sowie von nationalen Bildungsberichten in anderen Staaten (hinsichtlich Indikatorenkonzept, Indikatorendarstellung und Rhythmisierung der Indikatoren)
- Untersuchungen zu internationaler Kompatibilität vs. deutscher Bildungsrealität (steuerungsbezogene Konsequenzen der ISCED-basierten internationalen Vergleiche für die nationalen Besonderheiten)
- Internationale Vergleichbarkeit von Erhebungskonzepten (z.B. Migrationshintergrund oder sozio-ökonomischem Status) durch forschungsbasierte Vereinheitlichung zugrunde gelegter Systematiken.

Für die Analyse internationaler und anderer nationaler Bildungsberichte wurde ein Kriterienraster entwickelt. Im Wesentlichen wurden folgende Aspekte geprüft und verglichen:

1. Aufbau und Struktur des Berichts (Gliederung)
2. Relevante Problembereiche
3. Verständnis, Aufbau und Struktur von Indikatoren
4. Kriterien für die Auswahl von Indikatoren
5. Wiederholung / mittelfristige Planung der Indikatoren
6. Berichtstiefe
7. Kriterien für die Datenqualität

Bildungsberichte werden als fester Bestandteil eines Bildungsmonitorings inzwischen in fast allen wichtigen Industriestaaten der Welt erstellt. In den wenigen Staaten, die bisher keinen Bildungsbericht vorgelegt haben, gibt es - wie eine aktuelle Umfrage des DIPF bei allen OECD- und IEA-Mitgliedsstaaten zeigt, zumindest entsprechende Überlegungen bzw. konzeptionelle Vorbereitungen. Bildungsberichte sind nach unterschiedlichen Kriterien erarbeitete systematische Zusammenstellungen von Informationen über die Erfüllung der jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungswesen. Trotz aller Unterschiede der nationalen Bildungsberichte weisen sie folgende wesentlichen Charakteristika auf:

- sie erscheinen als Publikationen bzw. Internetpräsentationen in periodischen Abständen (von jährlichem bis fünfjährlichem Abstand),
- sie richten sich in staatlichem Auftrag an eine breite Öffentlichkeit,
- sie berichten im Sinne einer evaluativen Gesamtschau über alle bzw. wesentliche Aspekte des jeweiligen Bildungswesens,

- sie stellen in der Regel eine vor allem bildungspolitisch begründete Auswahl von steuerungsrelevanten Informationen über Input, Prozesse und Wirkungen in einem Bildungswesen auf der Basis von statistischen Daten und Befunden der empirischen Forschung dar.

Internationale Berichte, vor allem der OECD, der Europäischen Kommission und der UNESCO, sind als Orientierungspunkte, Basispool und systematischer internationaler Vergleichsrahmen ein wichtiger Maßstab für die jeweilige nationale Bildungsberichterstattung. Vor allem die jährlichen Publikationen der OECD „Education at a Glance“ und „Education Policy Analysis“ sowie die von der EU-Kommission veröffentlichten „Key Data on Education in Europe“ stellen in ihrer Kombination von Indikatoren in Zeitreihe und wechselnden thematisch vertiefenden Analysen einen „benchmark“ für nationale Bildungsberichterstattung dar.

Die Analyse der verfügbaren nationalen und internationalen Bildungsberichte zeigt³:

- Es besteht international offenbar eine weitgehende Einigkeit über die Notwendigkeit eines daten- bzw. indikatorengestützten Bildungsberichts.
- Die Ausgestaltung und die Institutionalisierung des jeweiligen nationalen Bildungsberichts sind hingegen recht unterschiedlich. Grundsätzlich gibt es drei Typen von Bildungsberichten: a) eher bildungsstatistisch fundierte und entsprechend verfasste Berichte (Kanada, Frankreich, Japan), b) eher inspektionsbasierte Berichte (Niederlande, England, Schweden) und c) überwiegend von Wissenschaftlern verfasst Bildungsberichte auf der Grundlage kommentierter Daten und Forschungsbefunde (Schweiz, Deutschland, z.T. USA).
- In den Berichten werden einzelne Bildungsbereiche unterschiedlich stark berücksichtigt, wobei der Schwerpunkt überwiegend auf dem Schulwesen liegt; auch das Ausmaß der regionalen Differenzierungen ist verschieden.
- Durchgängig zeigt sich eine Orientierung am Kontext-Input-Prozess-Wirkungs-Schema, wenn gleich nicht immer direkt ablesbar.
- Nicht alle Länder präsentieren, wie der nationale Bildungsbericht in Deutschland, eine „Gesamtschau“ von Steuerungsinformationen zum Bildungswesen, sondern haben zum Teil sehr differenzierte Berichte zu einzelnen Bereichen oder Aspekten des Bildungswesens.
- Außerschulische Bildung ist in unterschiedlichem Maße einbezogen. Dies liegt überwiegend an den weniger umfangreich vorhandenen Daten. Der politische Wille, eine gesamtsystemische bzw. lebenszeitliche Perspektive einzunehmen, ist erklärtermaßen in der Mehrheit der Staaten vorhanden und wird als zukünftig zu realisieren dargestellt.
- Als Ergänzung der herangezogenen Datenbasis ist die Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse und internationaler Vergleichsstudien relativ weit verbreitet, wobei

³ Bildungsberichte folgender Staaten wurden arbeitsteilig von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der an der Bildungsberichterstattung beteiligten Einrichtungen und Ämter nach dem vorgegebenen Raster analysiert: Dänemark, England, Frankreich, Japan, Kanada, Niederlande, Russland, Schweden, Schweiz, Spanien, Tschechische Republik, USA.

Die ausführlichen Ergebnisse der Länderanalysen sowie eine auf dieser Grundlage vorgenommene vergleichende Betrachtung werden demnächst in einer gesonderten Studie dargestellt.

der Trend offenbar in Richtung einer zielgerichteten Kooperation von Statistik und Wissenschaft geht.

- Die Darstellung der Indikatoren erfolgt zumeist in getrennten Berichtsabschnitten, die sich oft an den Bildungsbereichen ausrichten. Verknüpfungen der Abschnitte oder von Indikatoren im Sinne Wirkungszusammenhängen gleich welcher Art, sind nicht auszumachen.

Es fällt auf, dass vor allem die Staaten, in denen bereits mehrere Bildungsberichte erarbeitet wurden, über einen Kern an regelmäßig berichteten bildungsstatistischen Daten verfügen, um die sich hinsichtlich bestimmter thematischer Schwerpunkte weitere Indikatoren gruppieren. An zwei Beispielen, dem Bericht „*The Condition of Education*“ in den USA und dem OECD-Bericht „*Education at a Glance*“, sei das exemplarisch veranschaulicht:

„*The Condition of Education*“ enthält kontinuierlich Daten aus Bildungsstatistik und Bildungsforschung in einem System aus sechs Themenfeldern mit insgesamt 44 Indikatoren, die mit teilweise variablen Unterindikatoren besetzt sind. Im Überblick (vgl. Anlage 1) wird deutlich, dass den Indikatoren keine systematisch begründete Rhythmisierung zugrunde liegt. Die Bandbreite der dargestellten Indikatoren reicht von jährlich oder alle zwei Jahre berichteten Indikatoren über sehr unregelmäßig dargestellte Indikatoren bis zu solchen, die nur einmalig präsentiert wurden. Zusätzlich zum jeweils aktualisierten Indikatorenset werden im Bericht wechselnde Themen und Aspekte als „*Special Analysis*“ vertiefend untersucht. Die Differenzierung der Daten nach einzelnen Bundesstaaten spielt nur eine untergeordnete Rolle. Sie wird lediglich bei der Darstellung von Schülerleistungen verwendet, ansonsten werden hin und wieder amerikanische Großregionen (Nordost, Mittelwest, Süd, West) unterschieden. Der Bildungsbericht legt deutlich mehr Wert auf den Einfluss von lokalen, schulischen und sozialen Faktoren und damit auf bestimmte Indikatorenausprägungen. Nahezu durchgängig werden die Datenangaben nach regionalen Typen (innerstädtisch, städtisch und ländlich), der Größe der Schule, der ethnischen und sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft sowie der Trägerschaft der Schule (öffentlich, privat) differenziert. Der Report „*The Condition of Education*“ ist damit beides zugleich: Datendokumentation und analytische Einordnung. Schon der begrenzte Seitenumfang des Berichts (max. 160 Seiten Indikatoren und Analysen) zwingt zu hoher Selektivität. Vorrangiges Ziel ist es, über wesentliche Entwicklungen und Trends im amerikanischen Bildungswesen Auskunft zu geben und auf Aspekte, die besondere politische Aufmerksamkeit verdienen, zusätzlich hinzuweisen. Das einleitende Statement des verantwortlichen Herausgebers, des Commissioner des „National Center for Education Statistics“ (NCES) hat die Funktion, kurz die „main findings“ des Berichts wiederzugeben und damit die Kernbereiche des Berichts und die Zuordnung entsprechender Indikatoren zu verdeutlichen. Einen sehr guten Überblick über die bisher in „*The Condition of Education*“ verwendeten Indikatoren gibt die so genannte „list of indicators“ (vgl. **Anhang 1**).

Auch in internationalen Bildungsberichten wird auf einen Kern an regelmäßig berichteten Indikatoren zurückgegriffen. Das zweite Beispiel, der internationale Bildungsbericht „*Education at a Glance*“ der OECD, zeigt ebenfalls einen solchen „Kern“ an Indikatoren, macht aber zugleich auch das jahrelange „Suchen“ der OECD nach der effektivsten Berichtsstruktur und der Struktur des Indikatorensystems deutlich: Sowohl der Umfang des Berichts als auch der Umfang und die Struktur seines Indikatorensystems haben sich seit der ersten Ausgabe

1992 immer wieder verändert. 1992 hatte „Education at a Glance“ noch einen Umfang von 150 Seiten, im Jahr 2002 waren es mehr als 400; 1992 beinhaltete der Bericht drei Kapitel mit 36 Indikatoren, 1995 drei Kapitel mit insgesamt 13 weiteren Untergliederungen und 47 Indikatoren, 2002 waren es vier Kapitel mit 34 Indikatoren. Es gab kaum ein Jahr, in dem nicht Teile der Struktur verändert und Indikatoren ausgewechselt wurden. Kontinuierlich berichtet wird in der Regel:

- über den demographischen, ökonomischen und sozialen Kontext der jeweiligen nationalen Bildungssysteme,
- über die privaten und öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen, die Bildungsbeileiligung insgesamt und nach einzelnen Bildungsbereichen von der Vorschule bis zur tertiären Bildung,
- über die Schüler-Lehrer-Relation, Charakteristiken der Lehrerschaft (Gehälter, Alter, Geschlecht, Arbeitszeit), über die vorgesehene Unterrichtszeit, das Unterrichtsklima und vor allem in den letzten Jahren zur schulischen Computerausstattung und deren Nutzung,
- über die Anzahl der vergebenen Schul- und Hochschulabschlüsse,
- über Schülerleistungen in ausgewählten Bereichen und
- über Zusammenhänge zwischen Bildungsabschluss und späterer Berufstätigkeit.

Im Mittelpunkt von „Education at a Glance“ steht der Vergleich der Bildungssysteme der OECD-Länder. Dabei wurde zunehmend versucht, Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen, großen und kleinen Schulen u.ä. mit einzubeziehen; zugleich wird immer wieder auf länderübergreifende Trends hingewiesen.

In allen untersuchten nationalen und internationalen Bildungsberichten ist das Ziel des nationalen Bildungsberichts ein evaluativer Überblick über die Entwicklung des Bildungswesens. Dabei liegt den Berichten jeweils nur eine begrenzte Auswahl von jeweils ca. 30 datenmäßig gesicherten und durch Kennziffern untersetzbaren Indikatoren zugrunde, die zusammengekommen als zureichende Informationsquelle für die Steuerung und Entwicklung des gesamten Bildungswesens oder wichtiger Bereiche angesehen werden. In allen Bildungsberichten findet sich eine gewisse Variabilität und Flexibilität bei der Indikatorenauswahl und -präsentation, die sich auf fortgesetzte konzeptionelle Arbeiten und auf Veränderungen bei den aktuell verfügbaren Daten gründet. Ein expliziter Bezug auf ein vorhandenes „Indikatorenmodell“, aus dem die zu berichtenden Indikatoren nach einer bestimmten Systematik gewissermaßen entnommen werden, ist in keinem der untersuchten Bildungsberichte zu finden.

Damit liegt die Vermutung nahe, dass die jeweils verwendeten Indikatorensysteme offenbar vor allem sukzessive, also „induktiv“ entwickelt werden. Die Gründe dafür dürften, angesichts der Spezifik des Bildungswesens, vor allem in dem Bemühen um eine hohe Flexibilität in der Indikatorenauswahl und -darstellung und in der nicht (dauerhaft) gesicherten Kontinuität der Datenbasis liegen.

1.3 „Indikatorenmodelle“ in der Sozialberichterstattung

Zur weiteren Überprüfung der Vermutung, dass die Entwicklung eines „Indikatorenmodells für die Bildungsberichterstattung“ offenbar in besonderer Weise von der Verfügbarkeit und

Stabilität der Datenbasis abhängt, sollen im Folgenden entsprechende Erfahrungen bei der Etablierung der Soziaberichterstattung in Deutschland betrachtet werden.

Allgemeine Verfahren zur Indikatorenentwicklung

Das Vorgehen bei der Entwicklung von Indikatorensystemen und entsprechenden Ansätzen in anderen Berichtssystemen zeigt, dass die Entwicklung von Indikatoren und Indikatorensystemen grundsätzlich auf zwei alternativen Verfahrensansätzen beruhen kann:

In einem deduktiven „Top-Down-Verfahren“ können Indikatoren, ausgehend von wissenschaftlichen Modellvorstellungen oder gesellschaftlichen Zielsystemen, abgeleitet werden. Demgegenüber steht das induktive „Bottom-Up-Verfahren“, das ausgehend von vorhandenen Datenbeständen eine Selektion und Aggregation relevanter Faktoren vornimmt und damit das Indikatorensystem sukzessive entwickelt.

Beim *Top-down Ansatz* bilden zuvor entwickelte theoretisch-konzeptionelle Grundlagen zur Funktionsweise des zu beschreibenden Systems den inhaltlichen Rahmen des Indikatorensystems. Den einzelnen Modellkomponenten werden dann jeweils aussagekräftige Indikatoren zugeordnet. Ein solches Vorgehen setzt eine relativ gut strukturierte Datenbasis voraus, birgt jedoch auch die Gefahr, Indikatoren zu definieren, für die keine Datenbasis vorhanden ist und somit das zugrunde liegende Modell nur partiell abgebildet werden kann. Während es aus wissenschaftstheoretischer Sicht sinnvoll erscheint, zunächst die Gesamtheit relevanter Bedingungen zur Beurteilung eines Systems oder Teilsystems heranzuziehen, erweist es sich bei der praktischen Umsetzung als schwierig, komplexe, theoriegeleitete Modelle im Rahmen einer Berichterstattung abzubilden, nicht nur aufgrund häufig fehlender oder unzureichend verknüpfter Daten, sondern auch aufgrund anderer Beschränkungen, denen eine Berichterstattung unterliegt (z.B. Unkenntnis von Wirkungszusammenhängen, Begrenzungen im Umfang der Berichte; aktuelle Schwerpunktsetzungen etc.).

Der *Bottom-up-Ansatz* bedeutet, dass für die Auswahl der Indikatoren zunächst eine Sichtung des vorliegenden umfangreichen statistischen Materials des Berichtsbereichs und angrenzender Gebiete erfolgt und auf diese Weise die Datenverfügbarkeit und der Aufwand der Datenbeschaffung geprüft werden. Der Referenzrahmen für die Auswahl der Indikatoren kann sich bei einem solchen Ansatz auf die Ziele der Berichterstattung und/oder auf politische Intentionen und Aufgaben beziehen, wobei diese jedoch in der Regel in den Kontext allgemeiner Konzepte der Berichterstattung gestellt werden. Dies trifft vor allem für die Berichterstattung in jenen Bereichen zu, die über eine ungünstige Datensituation verfügen (vgl. zur problematischen Datenlage im Bildungsbereich das Papier zur Datengewinnungsstrategie des Konsortiums für Bildungsberichterstattung, 2005), die sich durch eine hohe Entwicklungsdynamik auszeichnen oder für deren Beobachtungsgegenstände in den einschlägigen Bezugswissenschaften (noch) keine schlüssigen und stabilen theoretischen Konzepte vorhanden sind. In diesem Sinn handelt es sich bei so entwickelten Indikatorensystemen zu meist um eine auf bestimmte Ziele (z.B. Qualität, Leistung, Chancengerechtigkeit, Effizienz usw.) und konzeptionelle Leitideen hin gerichtete Auswahl, Verarbeitung und Kombination von Daten, was immer auch selektionierende, normative und definitorische Vorgaben mit einschließt.

Zu den Indikatorenmodellen in der Sozialberichterstattung

In der Praxis der Berichterstattung über verschiedene gesellschaftliche Bereiche (z. B. soziale Entwicklung, Gesundheit etc.) werden die beiden oben kurz skizzierten Verfahren der Entwicklung von Indikatorensystemen meist nicht strikt voneinander getrennt. So folgten beispielsweise die ersten Arbeiten zur Sozialberichterstattung in den 1970er Jahren einem Berichtsansatz, dem primär eine problemorientierte Auswahl von Gegenständen zugrunde lag (vgl. Soziologisches Almanach in Ballerstedt u. a.). Sozialberichterstattung als „wissenschaftliche Praxis, die über amtliche Statistiken hinausgeht, wurde für die Bundesrepublik Deutschland in den 1970er Jahren auf Initiative von Wolfgang Zapf im Rahmen des Projekts SPES (Sozialpolitisches Entscheidungs- und Indikatorensystem) begründet und später im Sonderforschungsbereich 3 („Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft an den Universitäten Mannheim und Frankfurt am Main weiter konzipiert“ (Bartelheimer, 2006, 70). In diesem Zusammenhang entstanden eine Reihe eigener Datenerhebungen mit Quer- und Längsschnittcharakter, die über die DFG wie auch andere Institutionen gefördert wurden. Zu nennen sind hier die Wohlfahrtssurveys, die als unverbundene Querschnittsbefragungen im Abstand von zwei bis vier Jahren im Zeitraum 1978 bis 1988 in den alten Bundesländern, im Jahre 1990 in den neuen Bundesländern und 1993 in der gesamten Bundesrepublik durchgeführt wurden sowie die am MPI Berlin im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 3 durchgeführte Längsschnittstudie "Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung". Schließlich erfolgte 1982 die Bewilligung der Mittel für das so genannte Haushaltspanel (SOEP), dessen erste Erhebungswelle im Jahre 1984 stattfand und dessen erhobene Mikrodaten über politische und gesellschaftliche Veränderungen seither für die Sozialberichterstattung als auch Politikberatung zur Verfügung stehen.

Auch heute noch – in einem relativ etablierten Zustand – wird das Indikatorensystem der Sozialberichterstattung kontinuierlich fortgeschrieben und weiterentwickelt. Die Messdimensionen und Indikatoren folgen dem Konzept der Wohlfahrtsmessung (Lebensqualität), der Output- und Outcomeorientierung auf der individuellen Ebene und auf der Ebene der privaten Haushalte; das Gesellschaftssystem als Ganzes sowie Institutionen und Organisationen spielen als Analyseeinheit eine eher untergeordnete Rolle (Noll, 1998, 29; auch Noll, 2002, 5). Mit den Arbeiten an einem Europäischen System Sozialer Indikatoren (EUSI) wurde dieses enge individuenzentrierte Lebensqualitätsverständnis zugunsten eines Konzepts, das kollektive Werte und Systemmerkmale integriert, aufgegeben. Nunmehr wird in einer Vielzahl aktueller Ansätze der Sozialberichterstattung zwischen einer individuellen und gesellschaftlichen Perspektive unterschieden, wobei der individuelle Blickwinkel Indikatoren der objektiven Lebensbedingungen und des subjektiven Wohlbefindens umfasst (in Verknüpfung der skandinavischen und amerikanischen Forschungstradition). Qualitäten der Gesellschaft hingegen werden über die Zieldimensionen des sozialen Zusammenhalts (Reduktion von Disparitäten, Ungleichheit und soziale Exklusion) und der Nachhaltigkeit (definiert als Erhaltung von Humankapital und natürlichem Kapital) sowie weiteren gesamtgesellschaftlichen Indikatoren, die den sozialen Wandel abbilden, erfasst (vgl. Berger-Schmitt, 2001, 3ff.; Bartelheimer, 2006, 72). Insgesamt lässt sich gegenwärtig ein Paradigmenwechsel in der Sozialberichterstattung erkennen, der nicht nur auf das Erfordernis einer stärker integrierten und bereichsübergreifenden Berichterstattung zurückzuführen ist. Auch das bisherige Konzept der

Wohlfahrtsmessung, das primär den Ressourcenmangel in der Beobachtung aufgriff, hat sich geändert und wird in der neueren Berichterstattung konzeptionell an Teilhabedefiziten (z. B. Lebenslagenansatz; Konzept der Verwirklichungschancen) ausgerichtet. D.h. auch in der langjährigen Tradition der Sozialberichterstattung und auf dem engeren Feld der Wohlfahrtsmessung werden deren konzeptioneller Bezugsrahmen und theoretischen Begründungsansätze für das Indikatorensystem in Frage gestellt, modifiziert, anders gewichtet oder gar weitgehend neu bestimmt (Noll 2000, 25). Dies hängt sicherlich mit Entwicklungen in den Bezugswissenschaften selbst, aber auch mit veränderten Informationsbedürfnissen in der Gesellschaft zusammen und macht deutlich, dass eine theoriegeleitete Auswahl der Indikatoren offen bleiben muss für aktuelle Entwicklungen in den Bezugswissenschaften selbst, aber auch im zu betrachtenden (Teil)System.

Die gleichzeitige Beobachtung von individueller und gesamtgesellschaftlicher Perspektive, von institutionellen Kontexten, Inputs und Outcomes, wie sie den in den letzten Jahren entstandenen Berichten (z. B. Armuts- und Reichtumsbericht; WSI-FrauenDatenReport, Siebter Familienbericht, erster Bildungsbericht) zugrunde liegt, stellt eine neue konzeptionelle Herausforderung an die bisherige Berichterstattung dar, die nicht immer bruchlos umgesetzt werden konnte. Konzeptionell zeichnet sich eine Reihe dieser Berichtssysteme eher durch heuristische Raster als durch theoretisch fundierte Modelle aus (vgl. z. B. zur Kritik an den Konzepten zur Beobachtung von Ungleichheit und Lebenslagen Voges, 2002). So wurde beispielsweise die im Rahmen der sozioökonomischen Berichterstattung entwickelte konzeptionelle Basis in den einschlägigen Forschungsbereichen kontrovers diskutiert. Noll (vgl. in Bartelheimer, 2006, 68ff.) kritisierte in diesem Zusammenhang die konzeptionellen Schwächen des ersten sozioökonomischen Berichts, indem er die Plausibilität des Konzepts der sozioökonomischen Entwicklung und der Umbruchhypothese ebenso in Frage stellte wie die Auswahl der fünf Themenfelder des Berichts, die unterschiedlichen Logiken folgten und jeweils eigene Theorieangebote machten. In seiner Erwiderung auf Nolls Kritik argumentiert Bartelheimer (2006, 84), dass ein Bericht nicht „wie eine einzelwissenschaftliche Studie allein darauf ausgerichtet sein darf, eine bestimmte Theorie oder Hypothese zu prüfen“. Vielmehr plädiert er dafür, Daten so darzustellen, dass die angebotenen Situationsdeutungen überprüfbar sind, dass das Datenangebot jedoch zugleich unabhängig von diesen Deutungen Bestand haben muss und möglichst an viele Konzepte und Deutungsmuster anschlussfähig sein sollte und folgt hiermit implizit der Forderung von Ludger Pries, dass eine Sozialberichterstattung eklektizistisch sein muss (vgl. das zweite soeb-Werkstattgespräch Bartelheimer u. a. 2006, 95). Darüber hinaus verweist Bartelheimer in der Auseinandersetzung mit dieser Kritik darauf, dass ein theoretisch begründetes Modell sozioökonomischer Entwicklung nur in Umrissen vorläge und es demzufolge nicht Ziel der Berichterstattung sein kann, rasch ein vollständiges Indikatorenmodell aufzubauen, sondern dieses über begleitende theoretische Arbeiten und Indikatorenforschung sukzessive zu entwickeln und auszubauen.

Auch die Erfahrungen mit der Sozialberichterstattung zeigen, dass nicht „von vorneherein“ von einem elaborierten, theoretisch begründeten und empirisch belegbaren Indikatorenmodell ausgegangen werden kann, sondern dieses eine ständige Entwicklungsaufgabe darstellt.

2. Die Datenbasis der Bildungsberichterstattung: Bestandsaufnahme, Entwicklungen, Probleme

Vorbemerkung

Das Konsortium Bildungsberichterstattung hatte Ende 2005 im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung einen Bericht „Zur langfristigen Sicherstellung der Datenbasis für die Bildungsberichterstattung“ erstellt. Dieser Bericht enthielt eine Vielzahl von Handlungsempfehlungen/Einzelvorschlägen zur Einführung bzw. Weiterentwicklung amtlicher und nichtamtlicher Statistiken bzw. von auf Dauer angelegten Surveys mit bildungsrelevanten Merkmalen. Die Autoren waren sich darüber im Klaren, dass deren Einführung bzw. Revision in der Regel einen langen zeitlichen Vorlauf benötigt und sich die Datenbasis der Bildungsberichterstattung grundsätzlich nur mittelfristig verbessern lässt.

Zur Prüfung der Vorschläge des Konsortiums Bildungsberichterstattung hatte die Kultusministerkonferenz eine Arbeitsgruppe eingerichtet, welche die Vorschläge geprüft und prioritäre Projekte hervorgehoben hat. Für die KMK waren die beschleunigte Einführung von Individualdaten in allen Bildungsbereichen, die Einrichtung einer gemeinsamen Datenverwaltung in der Schulstatistik sowie die Einführung einer Bildungsnummer von höchster Priorität.⁴

Bereits zuvor hatte die Kultusministerkonferenz Empfehlungen zur Verbesserung der Datengrundlage für die internationale Bildungsberichterstattung erarbeitet. Die Empfehlungen der sogenannten „Zöllner“-Arbeitsgruppe, die zu einem großen Teil auch in den Empfehlungen zur Datengewinnung für die Bildungsberichterstattung enthalten sind, konnten bisher erst in Teilbereichen umgesetzt werden.⁵

Außerdem wurden in den vergangenen Jahren Maßnahmen realisiert, die schon vor der Verabschiedung der Datengewinnungsstrategie durch das Konsortium Bildungsberichterstattung eingeleitet worden waren. Zu nennen sind hier insbesondere die Aktivitäten auf dem Gebiet der amtlichen Statistik. Die revidierte Rechtsgrundlage für die Berufsbildungsstatistik, die EU-Verordnung zum Lebenslangen Lernen und die Aktivitäten der statistischen Ämter zur Anpassung des Erhebungskatalogs der Statistiken mit bildungsrelevanten Merkmalen im Rahmen der bestehenden gesetzlichen Regelungen an die Erfordernisse der Bildungsbe-

⁴ Konsortium Bildungsberichterstattung, Zur langfristigen Sicherstellung der Datenbasis für die Bildungsberichterstattung, Frankfurt, Januar 2006

⁵ Analyse der nationalen Datenlieferung für die internationale Bildungsberichterstattung, Bericht der Ad-hoc-Arbeitsgruppe von Bund, Ländern, BLK-Geschäftsstelle und Sekretariat der Kultusministerkonferenz zur internationalen Bildungsstatistik, 2005

richterstattung haben bzw. werden zur Verbesserung der Datenbasis für die Bildungsberichterstattung beitragen.

Im folgendem wird davon ausgegangen, dass die in der Tabelle „Datenverfügbarkeit 2008“ (vgl. **Anlage 2**) aufgeführten amtlichen Statistiken weiterhin zur Verfügung stehen, die amtliche Statistik die für die internationale Berichterstattung erforderlichen Aufbereitungen (einschließlich der Arbeiten am so genannten Länder-EAG) fortsetzt sowie die für die nationale und internationale Berichterstattung eingeleiteten bzw. vorgesehenen Maßnahmen (z.B. Umstellung der Schulstatistik auf Individualdaten) realisiert werden.

Vorschläge zur Verbesserung der Informationen über Bildungsverläufe

Da die Betrachtung von Bildung im Lebenslauf ein grundlegendes Element der Bildungsberichterstattung ist, hatte das Konsortium Bildungsberichterstattung nachdrücklich angeregt, dass die Voraussetzungen für eine echte Verlaufsstatistik geschaffen werden (Individualdaten mit Bildungsnummer, Bildungspanel).

2.1 Individualdaten in der amtlichen und nichtamtlichen Statistik

Durch die Umstellung der Bildungsstatistiken auf Individualdaten sollen einerseits die Auswertungsmöglichkeiten flexibler gestaltet werden, andererseits die Darstellung und Analyse von Bildungsverläufen ermöglicht werden. Das Konsortium hatte deshalb die Umstellung der Bildungsstatistiken auf Individualdaten, die Einführung einer Bildungsnummer sowie die Einrichtung eines zentralen Datenpools vorgeschlagen.

Schulbereich

Schon vor Beginn der Bildungsberichterstattung hatte die KMK beschlossen, die Schulstatistik bis zum Jahr 2008 auf Individualdaten umzustellen. Die Realisierung dieses Beschlusses ist in den Ländern unterschiedlich weit fortgeschritten. Während für einige Länder bereits Individualdaten mit Schülernummer vorliegen, hat Sachsen beispielsweise die Umstellung noch nicht eingeleitet. Zahlreiche Länder konzentrieren sich darüber hinaus auf die öffentlichen Schulen. Wann und ob die Erfassung von Individualdaten auf die Schulen in privater Trägerschaft ausgedehnt wird, ist zurzeit unklar.

Auf den Widerstand der Datenschutzbeauftragten sind die Einführung einer Schüleridentifikationsnummer sowie die Einrichtung eines zentralen Datenpools auf Bundesebene gestoßen. Auch die Durchführung eines Workshops durch die Kultusministerkonferenz im Februar 2007 hat hieran wenig geändert. Die Folge ist, dass die Kultusministerien auf die Schaffung eines zentralen Datenpools verzichten wollen und eine Lösung anstreben, die einvernehmlich mit den Datenschutzbeauftragten erzielt werden kann. Es wird auch keine bundeseinheitliche Bildungsnummer geben. Vielmehr soll nach dem derzeitigen Beratungsstand aus für die Einzelperson im Lebenslauf konstanten Merkmalen (z. B. Geburtsdatum, Geschlecht, Name usw.) ein über die Schuljahre identischer Hashcode errechnet werden, der die Zu-

sammenführung der Individualdaten im Bildungsverlauf ermöglicht. Das Codierungsverfahren soll in allen Bundesländern gleich sein. Somit wären Schulverlaufsanalysen möglich.

Für die Umstellung der Schulstatistik müssen landesgesetzliche Regelungen für die Einführung, Übermittlung, Speicherung und Nutzung dieser Individualdaten getroffen werden. Strittig ist insbesondere, ob die hash-codierten Individualdaten aller Schüler in den Landesdatenpool für Bildungsverlaufsanalysen einbezogen werden oder ob hierfür eine Stichprobe ausreicht. Unklar ist auch, welche Merkmale des vereinbarten Schülerkerndatensatzes in den Datensatz für Bildungsverlaufsuntersuchungen einbezogen werden sollen bzw. ob und wie ein Datenaustausch bei Schulwechsel in ein anderes Bundesland erfolgen soll.

Zurzeit ist nicht absehbar, wann Individualdaten für den gesamten Schulbereich (allgemeinbildende Schulen, berufliche Schulen, Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft, Schulen des Gesundheitswesens) für alle Länder verfügbar sein werden. Selbst bei zügigem Fortgang der Beratungen dürften Individualdaten flächendeckend **frühestens für den Bildungsbericht 2012** zur Verfügung stehen.

Formales Bildungssystem (ohne Schulbereich)

Mit Ausnahme des Schulbereichs liegen ab dem Berichtsjahr 2007 bei den statistischen Landesämtern Individualdaten für die Bildungsteilnehmer des Kinder- und Jugendhilfebereichs, des Hochschulsektors sowie des Berufsbildungsbereichs (Duale Ausbildung) vor.

Die Individualdaten sind nicht mit einer teilnehmerspezifischen Kennnummer versehen, die eine Zusammenführung der Daten im Zeitverlauf auf Individualdatenbasis ermöglichen würde. Für die Einführung wäre eine Änderung der Rechtsgrundlage erforderlich. Auf Grund der Diskussion in der Schulstatistik ist die Einführung einer Bildungsnummer wenig wahrscheinlich. Wenn ein Konsens über eine Regelung für den Schulbereich erzielt worden ist, sollte geprüft werden, ob sich das Hash-Codierungsverfahren auch für die anderen Bildungsbereiche eignet.

Individualdaten der o. a. Statistiken können grundsätzlich von den Forschungsdatenzentren der Länder bereitgestellt werden (für die Hochschulstatistik bereits verfügbar). Die Ergebnisse der auf Individualdaten umgestellten **Kinder- und Jugendhilfestatistik können für den Bildungsbericht 2008** und die der **Berufsbildungsstatistik für den Bildungsbericht 2010** genutzt werden.

2.2 Bildungspanel

Das Konsortium Bildungsberichterstattung hatte die Einführung eines Bildungspanels unterstützt, um die Voraussetzungen für eine echte Bildungsverlaufsstatistik zu schaffen.

Derzeit befindet sich ein Nationales Bildungspanel in einem fortgeschrittenen Stadium der Planung, das – sofern die Finanzierung sichergestellt wird und es keine Verzögerungen im Zeitplan gibt – frühestens ab Ende 2010 erste Querschnittsdaten liefern wird. Das Bildungspanel ist als Multikohorten-Sequenz-Studie angelegt, in der verschiedene Kohorten

(Kindergartenkinder, Fünftklässler, Neuntklässler, Studienanfänger/innen) sowie ein Querschnitt der 18- bis 67-jährigen Bevölkerung über einen längeren Zeitraum untersucht werden. Die genauen Stichprobengrößen stehen derzeit noch nicht fest, die Ausgangsstichproben werden aber jeweils mehrere Tausend Menschen umfassen, die Studienanfängerkohorte z.B. mehr als 15.000 Erstsemester.

Das Bildungspanel wird eine Vielzahl von Daten zu folgenden Themenkomplexen erheben: Kompetenzentwicklung, Bildungsprozesse im sozialen und institutionellen Kontext, Übergangentscheidungen, die Bedeutung eines Migrationshintergrunds sowie individuelle Bildungserträge. Die erste Erhebungswelle ist für den Herbst 2009 geplant.

Die Daten des Bildungspanels sollen als Scientific Use File jeweils zeitnah auch für wissenschaftliche Auswertungen über den Kreis der an der Konzeption und Erhebung des Bildungspanels beteiligten Institute und Personen hinaus zugänglich gemacht werden; sie stehen damit auch für Zwecke der Bildungsberichterstattung zur Verfügung. Es ist damit zu rechnen, dass Ergebnisse aus dem Bildungspanel erst für den **Bildungsbericht 2012** genutzt werden können.

2.3 Kompetenzmessungen

Schülerleistungsstudien

Ergebnisse aus regelmäßigen Erhebungsprogrammen zu den von Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern erworbenen Kompetenzen sind mittelfristig für den Schulbereich zu erwarten. Für die Indikatoren der nationalen Bildungsberichterstattung 2008 und 2010 kommen dabei in erster Linie die internationalen Schülerleistungsvergleiche PISA 2006 und 2009, PIRLS/IGLU 2006 und TIMSS 2007 in Frage, die von Forschungskonsortien in Zusammenarbeit mit der OECD bzw. der IEA verantwortet werden, sowie die daran angebotenen Ländervergleiche, die wiederum ab 2009 unter der Ägide des IQB durchgeführt werden. Eine dritte Datenquelle für schulische Lernergebnisse stellen die länderübergreifenden Vergleichsarbeiten dar, die von den jeweiligen Landesinstituten in Zusammenarbeit mit dem IQB oder weiteren Wissenschaftlern verantwortet werden. Hierzu erfolgt derzeit im Rahmen des begleitenden Indikatorenentwicklungsprogramms der Bildungsberichterstattung eine Systematisierung der verschiedenen Maßnahmen⁶ zur Qualitätssicherung und Evaluierung in den Ländern und eine Gegenüberstellung der Erhebungs- und Darstellungskonzepte, um geeignete Ansätze dafür zu finden, zentrale Merkmale in standardisierter Form zu operationalisieren und länderübergreifend (ggf. bis 2010) in die jeweiligen Maßnahmen der Qualitätssicherung und Evaluation zu integrieren, um vergleichbare Datengrundlagen auf nationaler Ebene zu schaffen.

⁶ Das Projekt untersucht übergreifend die verschiedenen Evaluationsansätze im Rahmen von Leistungstests (Internationale Schülerleistungsstudien, Vergleichsarbeiten, Orientierungsarbeiten, Jahrgangsstufentests, Parallelarbeiten), Zentralen Prüfungen beim Mittleren Schulabschluss, Zentralen Abiturprüfungen, Schulinspektionen.

Was das mittelfristige Datenangebot aus den groß angelegten, internationalen Schülerleistungsvergleichen anbelangt, lassen sich momentan folgende Angaben zu Weiterführungen und Ergänzungen im Untersuchungsdesign machen:

PIRLS/IGLU 2006

- IGLU 2006 erfasst mittels authentischer Texte verschiedener Textgattungen unterschiedliche Aspekte der Kompetenz im Rahmen verschiedener Leseabsichten, darüber hinaus wird die Fähigkeit zum Schreiben und die kognitiven Lernvoraussetzungen ermittelt sowie in einer Ergänzungsstudie die Rechtschreibfähigkeiten durch drei unterschiedliche Orthographietests.
- Im Gegensatz zu PIRLS/IGLU 2001 beteiligen sich in der 2006er Erhebung die Schülerinnen und Schüler aller sechzehn Bundesländer.
- Mit Blick auf Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts, auf wichtige Erkenntnisse über den Unterstützungsbedarf von Lehrkräften und allgemein relevante Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung der Lehreraus- und Lehrerfortbildung wird die Erhebung zum Leistungsstand ergänzt durch Befragungen der Schulleitungen, der Lehrkräfte und der Eltern (z.B. Fragebögen zur Erfassung des Leseinteresses der Schülerinnen und Schüler, zu fachlichen und fachdidaktischen Ansätzen im Deutschunterricht oder zu professionellen Standards).
- Die Schülerinnen und Schüler werden darüber hinaus z.B. nach ihren Lesegewohnheiten, Leseanlässen und Lesevorlieben und ihren Freizeitaktivitäten befragt.
- Inhaltliche Schwerpunkte setzt IGLU 2006 in Bezug auf das Leseselbstkonzept, Spezifische Förderangebote für Jungen, Digitale Medien, die neue Schuleingangsphase, Ganztagsangebote sowie den soziokulturellen Hintergrund der Familien und die Beziehung der genannten Aspekte zur Lesekompetenz der Viertklässlerinnen und Viertklässler.

TIMSS 2007 Grundschule

- Mit der deutschen Teilnahme an der Studie „Trends in Mathematics and Science Study“ werden mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern und Grundschulkindern aus allen 16 Bundesländern erhoben.
- Im Unterschied zu den Studien PISA E oder IGLU E zielt diese Studie einzig auf den internationalen Vergleich, d.h. es wird zwar eine für Deutschland repräsentative Stichprobe untersucht, die jedoch keine Vergleiche zwischen den deutschen Bundesländern ermöglicht.
- Die Leistungserhebung begleitend werden Kontextfragebögen für Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen eingesetzt. Schwerpunkte der nationalen Zusatzerhebung bilden die Themen nichtfachliche Kompetenzen im Bereich des Sozialverhaltens.

tens und der schulische Umgang mit Herausforderungen im sozialpädagogischen Bereich.

- Von besonderer Bedeutung für die Indikatoren der Bildungsberichterstattung sind differenzierte Informationen aus TIMSS zu Ganztagsangeboten (Dauer, Form, Inanspruchnahme), zu zusätzlichem pädagogischen Personal an den Schulen (Unterstützungsbedarfe, Realisierte Unterstützung u.a.), zur vorschulischen Bildung der Grundschüler (KiTa-Besuch, Alter, Dauer, Sprachstandserhebung u.a.) und zum Übergang in die Schule (Einschulungsalter, Vorzeitige Einschulung oder Zurückstellung).
- An TIMSS angegliedert ist eine Übergangsstudie des MPI für Bildungsforschung, die länderübergreifend den Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems untersucht. Im Zentrum steht zum einen der elterliche Entscheidungsprozess für eine weiterführende Schule und zum anderen die Bewältigung des Übergangs in die neue Schule durch die Kinder.

PISA 2009

- PISA 2009 deckt die Kompetenzbereiche Lesen, Naturwissenschaften und Mathematik ab.
- Im Schwerpunktgebiet *Lesekompetenz* ist auch für diesen PISA-Zyklus vorgesehen, mehrere differenzierte Kompetenzskalen zu berichten, die Kompetenzniveaus anhand spezifischer Fähigkeiten bzw. Aufgabenanforderungen unterscheiden.
- Eine neue Subdimension von Lesekompetenz stellt bei PISA 2009 das *Lesen elektronischer Texte* dar. Dieser Bereich ergänzt die Lesekompetenzaufgaben im klassischen Papier-Bleistift-Format um Testinhalte und Testformate, die im Informationszeitalter zunehmend wichtige Bereiche der Lesekompetenz darstellen.
- Bei den Erhebungsinstrumenten für Naturwissenschaften und Mathematik wird 2009 eine kleine Auswahl von Aufgaben aus dem umfangreichen Material der ersten Erhebungsrunden verwendet.
- Im Fragebogen werden außerdem Schülermerkmale erhoben, die für die Auseinandersetzung mit Lesekompetenz bedeutsam sind (Einstellungen, schulische und außerschulische Erfahrungen der Schüler mit lesekompetenzrelevanten Situationen).
- Eine Fragebogenerhebung bei den Lehrkräften und Eltern soll als internationale Option, andernfalls als nationaler Zusatz durchgeführt werden, um Kontext- und Bedingungsfaktoren der Schülerleistungen analysieren zu können.
- Das internationale Design sieht ferner als Pflichtkomponente die Befragung der Schulleitungen vor.

Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Nach aktuellem Planungsstand soll im Frühjahr 2008 ein „Berufsbildungs-PISA“ (eine large-scale-assessment-Studie) in der beruflichen Bildung unter Beteiligung von 8 bis 10 europäischen Ländern durchgeführt werden. Die Struktur dieser Studie sieht im Kern eine Kompetenzmessung in drei Bereichen vor:

- generelle Kompetenzen (literacy, numeracy, Problemlösungsverhalten)
- berufsbezogene, aber fachübergreifende Kompetenzen der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsfähigkeit („employability“)
- domänenspezifische Kompetenzen der beruflichen Handlungsfähigkeit

Die Studie wird sich wegen der Spezifik berufsfachlicher Kompetenzen auf vier große Berufssegmente konzentrieren:

- industrielle Metall- und Elektroberufe
- KFZ-Mechatroniker (Handwerk)
- Bank- oder Industriekaufmann
- Krankenschwester/Krankenpfleger (Gesundheitsdienstberufe)

Angestrebt ist eine kohortendifferenzierte Querschnittsstudie mit drei Messzeitpunkten (zu Beginn, gegen Ende und 3 Jahre nach Ende der Ausbildung). Neben den Kompetenzen werden die institutionellen und individuellen Kontextbedingungen der Ausbildungsprozesse erhoben.

Mit ersten Ergebnissen ist Ende 2010 zu rechnen, die dann für den **Bildungsbericht 2012** analysiert werden können.

PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)

Bei PIAAC handelt es sich um ein Programm der OECD zur Messung der Kompetenzen von Erwachsenen, populär auch als "PISA für Erwachsene" bezeichnet. Dieses Programm soll im Abstand von mindestens 5 Jahren wiederholt werden. PIAAC wird voraussichtlich 2011 das erste Mal durchgeführt werden.

PIAAC soll sich an die Personen im Alter von 16 – 64 Jahren richten. Die Stichprobe soll nach den gegenwärtigen Plänen in jedem Staat etwa 5 000 Personen umfassen. Evtl. wird es eine Option zum Oversampling von 16 – 30-Jährigen oder auch von Älteren geben. PIAAC wird nach den gegenwärtigen Planungen aus drei Komponenten bestehen:

- *Direct Assessment* (literacy, numeracy, problem solving): Literacy wird in weitem Sinne definiert als „skills requirements in the information age“. Die Kompetenzmessung soll einen sog. Locator test, Tests mit Papier und Stift sowie Tests am PC umfassen.

- *Job Requirements Approach*: Hier sollen generische Fähigkeiten wie Kommunikations-, Präsentations- und Teamfähigkeit gemessen werden.
- *Hintergrundfragebogen*: auf individueller Ebene und auf Systemebene.

Der Hintergrundfragebogen wird sich voraussichtlich mit Themen wie Lernen im Erwachsenenalter (Adult Learning), Übergang von Bildung auf den Arbeitsmarkt (Youth Transition), bürgerschaftlichem und sozialem Engagement, Gesundheit, Arbeitsmarktergebnissen von Bildung (labour market outcomes) befassen.

Es ist nicht bekannt, wann erste Ergebnisse vorliegen könnten. Auch ist nach hiesigem Kenntnisstand noch nicht über eine Beteiligung Deutschlands an PIAAC entschieden. Falls sich Deutschland an PIAAC beteiligt, werden die Ergebnisse voraussichtlich erst für den **Bildungsbericht 2014** zur Verfügung stehen.

Kompetenzmessungen im Rahmen des Bildungspanels

Im Rahmen des Bildungspanels sollen Kohorten für Kindergartenkinder, Fünftklässler, Neuntklässler, Studienanfänger/innen sowie für einen Querschnitt der 18- bis 67-jährigen Bevölkerung gebildet werden. Hauptziel des Bildungspanels ist es die Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf zu untersuchen. Für die jeweiligen Kohorten sollen in noch festzulegenden Abständen Kompetenztests durchgeführt werden, für die zum Teil noch die geeigneten Testverfahren entwickelt werden müssen. Ergebnisse des Bildungspanels werden voraussichtlich erst für den **Bildungsbericht 2012** ausgewertet werden können (vgl.auch 2.2).

2.4 Differenzierungen nach sozioökonomischem Hintergrund und Migrationsstatus

Aus der Bildungsforschung ist bekannt, dass der soziale Status und der Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie die Bildungsergebnisse sehr stark beeinflussen. Auch zur Beurteilung der Chancengleichheit im Bildungssystem ist es wünschenswert, den sozioökonomischen Status der im Bildungssektor befindlichen Personen zu ermitteln und deren Bildungsverläufe zu verfolgen. Deshalb hatte sich das Konsortium Bildungsberichterstattung für die Ergänzung der Individualdatensätze der Bildungsstatistiken um sozioökonomische Merkmale sowie für eine Differenzierung der Bildungsmerkmale im Mikrozensus ausgesprochen.

Erfassung des sozioökonomischen Hintergrunds und des Migrationshintergrunds über die Individualdaten der Bildungsstatistiken

Die Individualdaten der Bildungsstatistiken werden grundsätzlich den Verwaltungsdaten der Bildungseinrichtung entnommen. Diese enthalten aber in der Regel keine Angaben zum *sozioökonomischen Hintergrund*, weil diese Informationen grundsätzlich nicht für Verwaltungszwecke bzw. für die Gestaltung des Bildungsprozesses benötigt werden. Auch aus Gründen des Datenschutzes scheint eine Aufnahme dieses Merkmals in die Individualdatensätze für Schulen und Kindergärten nicht durchsetzbar zu sein. Aus Sicht der Bildungsberichterstattung ist es vertretbar, wenn diese Informationen im Rahmen der Schülerleistungsvergleiche und im Rahmen von Haushaltsbefragungen gewonnen werden.

Anders sieht es mit dem *Migrationshintergrund* aus. Dieses Merkmal ist sowohl im Merkmalskatalog der Kinder- und Jugendhilfe als auch im Kerndatensatz der Schulstatistik enthalten, da Personen mit Migrationshintergrund vielfach einen speziellen Förderbedarf in Deutsch aufweisen bzw. häufig am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen. Insofern sind diese Informationen unmittelbar für die Gestaltung der Bildungsprozesse in den Einrichtungen von Bedeutung. Eine Harmonisierung dieser Merkmale in den verschiedenen Statistiken ist noch nicht erfolgt.

Erfassung des sozioökonomischen Hintergrunds und des Migrationshintergrunds über Haushaltsbefragungen

Eine andere Möglichkeit, Informationen zum sozioökonomischen Hintergrund der Bildungsteilnehmer zu gewinnen, bieten *Haushaltsbefragungen*, in denen beispielsweise die Art der besuchten Bildungseinrichtung in Zusammenhang mit sozioökonomischen Merkmalen des Haushalts ermittelt wird. Aussagekräftig für die Bildungsberichterstattung sind die Ergebnisse dieser Erhebungen nur dann, wenn der Bildungsstand, die Bildungsbeteiligung und der sozioökonomische Hintergrund in ausreichender Gliederungstiefe erhoben werden.

Die Bildungsforschung hat sich bisher auf keine allgemein anerkannte Definition des sozioökonomischen Hintergrunds verständigt. Außerdem wird die Operationalisierung bei der Datenanalyse stark von den in den einzelnen Datensätzen enthaltenen Merkmalen geprägt.

Folgende Kernmerkmale sind für die Beschreibung des sozioökonomischen Hintergrunds relevant:

- der derzeit ausgeübte Beruf bzw. der „zuletzt ausgeübte Beruf“ der Eltern,
- der höchste allgemeinbildende Schulabschluss beider Eltern bzw. der Bezugsperson,
- der höchste berufliche Bildungsabschluss der Eltern,
- Erwerbsstatus der Eltern (sowie Vollzeit- oder Teilzeitbeschäftigung bei Erwerbstätigen),
- anhaltende Arbeitslosigkeit der Eltern (länger als 6 Monate),
- verfügbares Haushaltsnettoeinkommen in Einkommensklassen,

- Partnerschaftsverhältnis im Haushalt (z.B. alleinerziehend).

Eine Definition für den Migrationshintergrund wurde im Rahmen der Erstellung des Bildungsberichts 2006 in Zusammenarbeit mit der Bevölkerungsstatistik erarbeitet. „Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit.“ Diese auf der Basis des Mikrozensus 2005 ermittelte Definition ist auch für künftige Analysen geeignet.

Der Mikrozensus 2005 erlaubt keine Aussagen zur sozialen Herkunft der Gymnasiasten oder der Hauptschüler. Um Informationen über den sozioökonomischen Hintergrund sowie über den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler nach Schularten bereitstellen zu können, wurde der Merkmalskatalog des Mikrozensus verfeinert. Ab dem **Mikrozensus 2008 werden die besuchten Schularten der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen** einzeln erfragt. Damit werden in Zukunft Auswertungen ermöglicht, in denen sozioökonomische Merkmale der Eltern (sofern im gleichen Haushalt lebend) und besuchte Schulart kombiniert werden. Zusätzlich wird wie bisher für Schüler an allgemeinbildenden Schulen der Bildungsbereich (Klassenstufe 1 - 4, Klassenstufe 5 - 10 und Klassenstufe 11 - 13) erfragt. Ab dem Berichtsjahr 2008 werden damit beispielsweise Informationen zum sozioökonomischen Hintergrund und zum Migrationshintergrund der Hauptschüler bzw. der Gymnasiasten, der Berufsschüler und der Teilnehmer an Einrichtungen des Übergangssystems vorliegen. Die Ergebnisse werden erstmals für den **Bildungsbericht 2010** zur Verfügung stehen.

Im Mikrozensus wurde die Frage nach dem Besuch einer Tageseinrichtung im Rahmen eines Gesetzgebungsverfahrens gestrichen. Informationen über den sozioökonomischen Hintergrund der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Maßnahmen der frühkindlichen Erziehung können daher nicht mehr dem Mikrozensus entnommen werden. Allerdings bietet die Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) Informationen zum sozioökonomischen Hintergrund der Besucher von Tageseinrichtungen. Diese Informationen werden ab dem Berichtsjahr 2005 erhoben und werden künftig jährlich zur Verfügung stehen. Für 2005 wurde auch der Bildungsstand der Eltern erhoben, auch wenn diese nicht mehr im Haushalt leben. Die Ergebnisse können in Deutschland auf Grund des Stichprobenumfangs nur ohne regionale Gliederung analysiert werden. Sie stehen erstmals für den **Bildungsbericht 2008** zur Verfügung.

Weitere Informationen zu Veränderungen im Bildungsverhalten der gesellschaftlichen Gruppen wird voraussichtlich ein Ad hoc Modul des EU-Labour Force Surveys bereitstellen. Für 2009 ist ein Ad hoc Modul zum Eintritt junger Leute in den Arbeitsmarkt geplant. Eine Eurostat Task Force unter Beteiligung des Statistischen Bundesamtes hat einen Vorschlag für eine Variablenliste erarbeitet, die im November 2007 endgültig festgelegt werden soll. Die gegenwärtige Version der Variablenliste enthält als Hintergrundvariablen auch den Bildungsstand der Eltern, und zwar auch für solche Personen, die nicht mehr mit ihren Eltern in einem gemeinsamen Haushalt leben. Als weitere Hintergrundvariable wird das Geburtsland der Eltern vorgeschlagen. Dies wäre in Deutschland wie im Ad hoc Modul 2008 über das Merkmal Staatsbürgerschaft bzw. frühere Staatsbürgerschaft bei eingebürgerten Personen zu

operationalisieren. Die Ergebnisse werden voraussichtlich für den **Bildungsbericht 2012** zur Verfügung stehen.

Die oben angeführten eingeleiteten Maßnahmen werden die Möglichkeiten zur Analyse der Bildungsbeteiligung unter dem Aspekt des sozioökonomischen sowie des Migrationshintergrunds der Bildungsteilnehmer wesentlich verbessern. Es ist aber weiter daran zu arbeiten, die Merkmale in den einzelnen Erhebungen kompatibel zu gestalten.

2.5 Stand der Realisierung einzelner Handlungsempfehlungen

Auf Grund der Vielzahl der Empfehlungen wird an dieser Stelle nur auf die Empfehlungen der Datengewinnungsstrategie eingegangen, welche realisiert bzw. in absehbarer Zeit realisiert werden dürften bzw. welche für die einzelnen Bildungsbereiche von besonderer Bedeutung sind.

Elementar-, Schul- und Hochschulbereich

Für diese Bereiche des formalen Bildungssystems wurden zusätzlich zu den bereits in den vorherigen Abschnitten angesprochenen Punkten insbesondere Empfehlungen zur Schließung von Datenlücken unterbreitet. Die Handlungsempfehlungen betreffen beispielsweise die Erfassung der Ausgaben der privaten Bildungseinrichtungen und der Kosten der dualen Ausbildung im fünfjährigen Abstand, die flächendeckende Einbeziehung der Schulen des Gesundheitswesens und der Berufsakademien in die Bildungsstatistiken. Die Schließung dieser Datenlücken ist nicht nur für die nationale Berichterstattung, sondern auch für die internationale Berichterstattung wichtig. Durch die EU-Verordnung zum Lebenslangen Lernen wird die Bildungsstatistik der internationalen Organisationen (so genannte UOE-Meldung) auf EU-Ebene verbindlich. Das Konsortium Bildungsberichterstattung geht davon aus, dass die entsprechenden Empfehlungen umgesetzt werden, um die Lieferverpflichtungen gegenüber der EU erfüllen zu können.

Berufliche Bildung

Das System der beruflichen Bildung (ohne Hochschulen) wird durch drei Säulen geprägt: die Duale Ausbildung, die vollzeitschulische Berufsbildung sowie das Übergangssystem. Die Abbildung dieser drei Bereiche ist aufgrund der länderspezifischen Regelungen und Zuordnungen zurzeit nur ungenau möglich. Die Überprüfung der Zuordnung der beruflichen Bildungsprogramme im Rahmen eines Indikatorenforschungsprojekts und die Pflege der Zuordnungsmatrix durch die Statistischen Landesämter wird zur Verbesserung der Datenlage beitragen. Es ist damit zu rechnen, dass erste Ergebnisse schon für den Bildungsbericht 2008 vorliegen werden.

Eine wesentliche Verbesserung der Datenlage bietet die revidierte Berufsbildungsstatistik, die ab 2007 auf Individualdaten umgestellt wird.

Die Ergebnisse werden für den **Bildungsbericht 2010** ausgewertet werden können.

Dennoch ist absehbar, dass auch künftig weiterhin wichtige für die Bildungsberichterstattung benötigte Daten nicht vorliegen werden. So ist weiterhin eine Verknüpfung der Daten der Bundesagentur für Arbeit mit den Daten der Statistik der beruflichen Schulen sowie der Berufsbildungsstatistik auf Individualdatenbasis erforderlich, um Warteschleifen erkennen und den Erfolg von Bildungsmaßnahmen beurteilen zu können. Auf die Einbeziehung der Schulen des Gesundheitswesens in die Schulstatistik wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen. Es liegen ferner keine Informationen über die Anteile schulischer und betrieblicher Unterweisung in den einzelnen Berufen vor. Außerdem fehlen Informationen über vollzeitschulische Angebote.

Weiterbildung

Im Bereich der Weiterbildung wurde in den letzten Jahren die Datengrundlage verbessert. Die europäische Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung und der Adult Education Survey werden künftig alle fünf Jahre durchgeführt.⁷

Europäische Erhebung über die betrieblichen Weiterbildung (CVTS3)

Die Europäische Erhebung über die betriebliche Weiterbildung (CVTS) wurde im Jahr 2006 das dritte Mal durchgeführt, das erste Mal auf eigener europäischer Rechtsgrundlage.

Die Daten der CVTS3 beziehen sich auf das Berichtsjahr 2005. Die Erhebung wurde bei 10 000 Unternehmen mit mindestens 10 Beschäftigten der NACE⁸ C – K und O durchgeführt. Erhoben wurden beispielsweise Merkmale wie das Angebot an Lehrveranstaltungen, Teilnehmer an Lehrveranstaltungen, Teilnahmestunden, Kosten der Lehrveranstaltungen sowie qualitative Merkmale zur betrieblichen Weiterbildung.

Erste Ergebnisse von CVTS3 wurden bereits veröffentlicht, weitere Ergebnisse werden sukzessive bis Ende des Jahres folgen. Die Daten stehen somit für den **Bildungsbericht 2008** zur Verfügung. CVTS4 wird im Jahr 2011 mit dem Berichtsjahr 2010 durchgeführt werden. Erste Ergebnisse dürften voraussichtlich wiederum im Sommer 2012 vorliegen und damit wohl erst für den **Bildungsbericht 2014** auswertbar sein.

Die Autorengruppe hält nach wie vor die Einbeziehung aller Wirtschaftszweige in die CVTS für erforderlich. Dieser Vorschlag sollte im Rahmen der CVTS4 realisiert werden.

⁷ Es wird davon ausgegangen, dass das EU-Parlament die Verordnung Ende 2007 beschließen wird.

⁸ NACE: Systematik der Wirtschaftszweige in der Europäischen Gemeinschaft

Adult Education Survey (AES)

Die Piloterhebung zum AES wurde in den meisten EU-Mitgliedstaaten in den Jahren 2005 – 2007 durchgeführt. In Deutschland fand die Erhebung in 2007 statt. Sie wurde von TNS Infratest im Rahmen eines vom BMBF finanzierten Forschungsprojekts realisiert. In diesem Kontext wurde das bestehende Berichtssystem Weiterbildung an die europäischen Konzepte des AES angepasst.

Die Kernstichprobe (Personen im Alter von 25 – 64 Jahren) umfasste ca. 6 000 Personen, hinzu kamen in Deutschland etwa 3 000 Personen im Alter von 19 – 64 Jahren (um die Kontinuität zum BSW zu wahren) sowie im Alter von 65 – 80 Jahren (für ein spezielles Projekt zu Bildungsverhalten und –interessen Älterer).

Erhoben wurden u. a. Merkmale wie die Beteiligung an verschiedenen Lernaktivitäten, Detailinformationen zu drei ausgewählten Lernaktivitäten, Hindernisse der Bildungsbeteiligung, Nutzung von IKT, Sprachkenntnisse, kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe sowie Einstellungen zum Lernen.

Die Veröffentlichung erster Ergebnisse wird voraussichtlich im Januar 2008 erfolgen. Die Ergebnisse werden bei der Erstellung des **Bildungsberichts 2008** berücksichtigt. Der AES soll ebenfalls auf eine europäische Rechtsgrundlage gestellt werden. Wann das nächste Berichtsjahr sein wird, steht noch nicht fest, keinesfalls wird es vor 2010 sein.

Trägerstatistik im Weiterbildungsbereich

Der Bereich Weiterbildung ist der einzige Bildungsbereich, für den es keine amtliche Statistik gibt, in der Informationen zu Personal, Teilnehmern, Absolventen und Finanzen erfasst werden. Deshalb kann der Weiterbildungsbereich zurzeit in Gesamtdarstellungen des Bildungsbereichs nur unvollständig oder überhaupt nicht einbezogen werden.

Der Bereich der Weiterbildung ist sehr marktorientiert, in dem private Anbieter eine große Bedeutung haben. Neben der erwerbswirtschaftlichen Prägung ist zunehmend auch eine internationale Ausrichtung zu beobachten. Auf Grund der demografischen Entwicklung, der durch Strukturwandel und der Internationalisierung der Gesellschaften hervorgerufenen Änderungen der Qualifikationsanforderungen an die Erwerbstätigen und der Verlängerung der Lebens(arbeits)zeit wird nach allgemeiner Einschätzung der Weiterbildungsbereich weiter wachsen. Für die Individuen ist es darüber hinaus von großer Bedeutung, wohnortnah Weiterbildungsangebote nutzen zu können. Nur über eine Trägerstatistik können Informationen zum (regionalen) Weiterbildungsangebot, zu den Human- und Finanzressourcen der Einrichtungen, zur Entwicklung dieser Einrichtungen und zur Beurteilung der ökonomischen Bedeutung dieses Bereiches gewonnen werden. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung spricht sich deshalb nachdrücklich für die Einführung einer einheitlichen Trägerstatistik aus.

Forschungsbedarf

Das Konsortium hatte in seinen Empfehlungen deutlich gemacht, dass es einen erheblichen Forschungsbedarf sieht, weil für mehrere Themenbereiche noch keine verlässlichen Indikatoren definiert werden konnten. Die Etablierung des Indikatorenforschungsprogramms durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung wird daher sehr begrüßt. Hiervon werden wichtige Impulse für die Entwicklung neuer Indikatoren und damit für die weitere Bildungsberichterstattung ausgehen. Dieses Programm sollte daher begleitend zur Erarbeitung der jeweiligen Bildungsberichte fortgeführt werden.

2.6 Gestaltung des Merkmalskatalogs der Volkszählung aus Sicht der Bildungsberichterstattung

Allgemeines

Statistiken mit bildungsrelevanten Merkmalen lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen:

- Statistiken, die bei Bildungseinrichtungen erhoben werden.
- Statistiken, die beim Bildungsteilnehmer erhoben werden.

Eine Brücke zwischen beiden stellen Individualdaten dar, die sich auf Einzelpersonen beziehen und von den Bildungseinrichtungen an die amtliche Statistik übermittelt werden. Die Möglichkeiten der Bildungseinrichtungen, über einzelne Bildungsteilnehmer zu berichten, sind aber begrenzt, da den Einrichtungen in der Regel nur Informationen vorliegen, die sie für ihren Bildungsauftrag und den Verwaltungsvollzug benötigen. So fehlen in den Statistiken der Bildungseinrichtungen in der Regel Informationen über den sozioökonomischen Hintergrund der Bildungsteilnehmer, über die individuellen Erträge von Bildung usw.

Bei den Statistiken der Bildungseinrichtungen handelt es sich in der Regel um Sekundärstatistiken. Das bedeutet, dass den Statistischen Ämtern Auszüge aus Verwaltungsunterlagen, die für nichtstatistische Zwecke angelegt wurden, übermittelt werden. Die Datenübermittlung erfolgt bis auf wenige Ausnahmen in elektronischer Form. Sekundärstatistiken sind sowohl für die Auskunftspflichtigen als auch für die statistischen Ämter in Vergleich zu den Primärerhebungen mit relativ geringem Aufwand verbunden. In einer Primärerhebung sollten daher aus Kostengründen nur Daten zu Merkmalen ermittelt werden, die sich nicht aus Verwaltungsunterlagen ermitteln lassen.

Volkszählung und Mikrozensus

Volkszählung und Mikrozensus sind die von der Anzahl der Berichtseinheiten bedeutsamsten Erhebungen bei den Haushalten. Fragen zum Bildungsstand und zur Bildungsbeteiligung der Bevölkerung gehörten in der Vergangenheit zum Standardprogramm einer Volkszählung. Während in der Vergangenheit die Grunddaten der Volkszählung im Rahmen einer Totalerhebung bei den Haushalten erhoben worden sind, ist die Volkszählung 2011 eine registergestützte Erhebung. Da es in Deutschland kein Bildungsregister gibt und in anderen Registern

keine oder nur unzureichende Angaben zum Bildungsstand oder beispielsweise zur Bildungsbeteiligung vorhanden sind, sind diese Merkmale nur über eine Zusatzbefragung zu ermitteln. Auch wenn die Konzeption dieser Zusatzerhebung noch nicht fertig gestellt ist, so zeichnet sich doch ab, dass die Erhebung mehr als 6 Millionen Personen (etwa 7% der Bevölkerung) umfassen wird.

Der Mikrozensus ist dagegen eine 1% - Haushaltsstichprobe (rund 710 000 Personen). Grundsätzlich können alle Merkmale, die sich in einer Volkszählung erheben lassen, auch Gegenstand des Mikrozensus sein. Der größere Stichprobenumfang der Volkszählung steigert die Erhebungs- und Aufbereitungskosten aber beträchtlich. Für die Volkszählung ist auf Grund des größeren Stichprobenumfangs allerdings ein niedrigerer Stichprobenfehler und damit eine bessere Datenqualität zu erwarten. Außerdem können die Ergebnisse in tieferer regionaler Gliederung und/oder für komplexere Merkmalskombinationen in akzeptabler Qualität bereitgestellt werden. Andererseits kann der Mikrozensus Interviewer mit langjähriger Erfahrung einsetzen und sich auf Haushalte stützen, die sich zum Teil mehrere Male an der Erhebung beteiligen, daher mit dem Erhebungsprogramm besser vertraut sind und deshalb präzisere Angaben machen dürften.

Aber auch andere Erhebungen wie EU-SILC, der Adult Education Survey (AES) u. dgl. können für die Bundesebene durchaus valide Ergebnisse bereitstellen. Grundsätzlich gilt, je geringer der Stichprobenumfang desto geringer die Kosten, desto höher aggregiert ist aber auch die Darstellungsebene der Ergebnisse.

Einschätzung 1: Hinsichtlich der regionalen Gliederung der Ergebnisse kann von folgenden *Arbeitshypothesen* ausgegangen werden:

- EU-SILC und AES liefern valide Ergebnisse für die Bundesebene.
- Die Mikrozensus-Ergebnisse sind valide auf Ebene der einzelnen Länder.
- Die Zusatzerhebung der Volkszählung stellt valide Ergebnisse auf der Ebene der Kreise bereit.

Selbstverständlich hängt die Gültigkeit dieser These von der Komplexität der Merkmalskombinationen und der Heterogenität der Merkmalsausprägungen ab.

Einschätzung 2: Da die Bildungsberichterstattung des Bundes und der Länder primär das Bildungsgeschehen auf der Bundes- und Länderebene darstellt, ist die Erfassung der Bildungsmerkmale im Mikrozensus grundsätzlich ausreichend.

Einschätzung 3: Aussagen zu kleineren Bevölkerungsgruppen (z. B. Migrantengruppen in Verbindung mit dem Schulbesuch/Schulart) können jedoch in regionaler Gliederung nur auf der Basis der Volkszählung gemacht werden. Außerdem sind detaillierte Informationen aus der Volkszählung für die Vorbereitung von amtlichen und nichtamtlichen Stichprobenerhebungen (Stichprobenplan, Hochrechnung, Beurteilung der Repräsentativität von Ergebnissen) erforderlich. Außerdem sind regional gegliederte Daten aus der Sicht der Steuerungsrelevanz auch für die Landespolitik von großer Bedeutung. Die Gliederung von Bildungsbeteili-

gung und Bildungsstand nach Regionen macht deutlich, wo unter sozioökonomischen Aspekten ein besonderer Handlungsbedarf besteht.

Bildungsmerkmale der Volkszählung

Die Ermittlung des *Bildungsstandes* der Bevölkerung gehört zu den obligatorischen Merkmalen der Volkszählungen auf EU-Ebene (Darstellung auch in regionaler Gliederung bis zur Ebene der Regierungsbezirke). Kenntnisse über den Bildungsstand sind für die Abschätzung der Humanressourcen und der Outcomes von Bildung von zentraler Bedeutung. Aus Sicht der Bildungsberichterstattung ist hierzu eine Differenzierung nach allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsabschlüssen erforderlich. Diese Forderung steht im Einklang mit den Anforderungen der EU, da die von der EU geforderte Zuordnung nach ISCED-Stufen auf Individualebene eine Differenzierung nach dem höchsten allgemeinbildenden und beruflichen Bildungsabschluss voraussetzt.

In früheren Volkszählungen wurden stets auch *Angaben zum Besuch einer Bildungseinrichtung* am Stichtag gestellt. Da in der Kinder- und Jugendhilfestatistik, in der Schul- und Berufsbildungsstatistik sowie in der Hochschulstatistik Individualdaten erhoben werden oder künftig erhoben werden sollen und die Individualdaten beispielsweise Angaben zum Alter, Geschlecht und zur Vorbildung des einzelnen Bildungsteilnehmers enthalten, können wichtige Erkenntnisse zur Bildungsbeteiligung auch ohne die direkte Erfassung des Schul- und Hochschulbesuchs in der VZ gewonnen werden. Allerdings fehlen in den Merkmalsätzen der Bildungseinrichtungen Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund der Bildungsteilnehmer und der Personen, die keine Bildungseinrichtung besuchen. Aus Sicht der Bildungsberichterstattung sollten daher Angaben zum Besuch einer Bildungseinrichtung in der VZ erhoben werden.

Die Volkszählung wird auch Angaben zum *Migrationsstatus der Bildungsteilnehmer* enthalten. Je umfangreicher die im Rahmen der Volkszählung geplante Zusatzstichprobe ausfällt, desto differenzierter lassen sich das Bildungsverhalten und der Bildungserfolg der einzelnen Migrantengruppen in den einzelnen Regionen beobachten.

Das Bildungsverhalten bzw. der Bildungserfolg der Individuen wird von einer *Reihe weiterer Faktoren* geprägt (z. B. von der Betreuung außerhalb der Schulzeiten, Vorhandensein von Ganztageeinrichtungen). Auch für die Beobachtung von Bildung im Lebenslauf könnte man im Rahmen der Ergänzungserhebung Angaben zu einer Vielzahl weiterer Merkmale ermitteln (z. B. zum ehrenamtlichen Engagement, zum Jahr des Erwerbs der Bildungsabschlüsse, zur Verkehrssprache in Migrantenhaushalten, zu den Fremdsprachenkenntnissen, zum Weiterbildungsverhalten). Nach Auffassung des Konsortiums Bildungsberichterstattung würde die Erhebung dieser Merkmale die Ergänzungserhebung der Volkszählung überfrachten und sollte aus Kosten- und erhebungstechnischen Gründen kleineren Stichprobenerhebungen vorbehalten bleiben.

Auf die Erfassung der Art der besuchten Bildungseinrichtung (Kinderkrippe/Kindergarten/Schule/Hochschule) kann jedoch aus Sicht der Bildungsberichterstattung nicht verzichtet werden.

Andere Merkmale der Volkszählung, die für die Bildungsberichterstattung bzw. für die Justierung von Stichproben von Bedeutung sind.

Wie oben ausgeführt, kann mit der Ergänzungserhebung zur registergestützten Volkszählung nur ein Teil des Datenbedarfs der Bildungsberichterstattung gedeckt werden. Vielmehr wird auch in Zukunft der Großteil der Daten aus Statistiken des formalen Bildungssystems bzw. aus speziellen Stichprobenerhebungen stammen. Für die Feinjustierung von Stichprobenerhebungen kann die Volkszählung jedoch wichtige Informationen über die Grundgesamtheit bereitstellen. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht sind –je nach untersuchtem Bildungsbereich und der zu analysierenden Prozessebene– folgende Merkmale von besonderer Bedeutung:

- Geschlecht
- Alter
- Bildungsstand
- Soziökonomischer Hintergrund
- Migrationshintergrund
- Erwerbsstatus/Stellung im Beruf
- Ausgeübter Beruf
- Konfession (insbesondere in Verbindung mit dem Migrationsstatus)

Nach derzeitiger Einschätzung wird die Volkszählung für die einzelnen Personen bzw. Haushalte Informationen zu diesen Merkmalen bereitstellen, da diese überwiegend zu den obligatorischen Merkmalen der EU zählen. Dies gilt nicht für das Merkmal „Konfessionelle Zugehörigkeit“. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung spricht sich dafür aus, das Merkmal „Konfessionelle Zugehörigkeit“ in den Merkmalskatalog der Volkszählung einzubeziehen. Es wird zu gegebener Zeit detaillierte Vorschläge zu den Merkmalsausprägungen unterbreiten.

2.7 Zusammenfassung: Die wichtigsten Handlungsfelder

Die Vorschläge des Konsortiums Bildungsberichterstattung zur Datengewinnungsstrategie waren sehr umfangreich. In den letzten beiden Jahren konnten wichtige Projekte gestartet werden. Ein anderer Teil der Empfehlungen wurde von den Verantwortlichen der Landes- und Bundesministerien bisher nicht aufgegriffen.

Ein Teil der Handlungsempfehlungen des Konsortiums ist auch für die Erfüllung der Datenanforderungen internationaler Organisationen erforderlich. Durch die EU-Verordnung zum Lebenslangen Lernen wird die Bildungsstatistik der internationalen Organisationen (sogenannte UOE-Meldung) auf EU-Ebene verbindlich. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung geht von der Umsetzung der entsprechenden Empfehlungen aus, um die Lieferverpflichtungen erfüllen zu können.

Aus Sicht der Bildungsberichterstattung sollte in den nächsten Jahren folgenden Punkten eine besondere Aufmerksamkeit zukommen.

a. *Umstellung der Schulstatistik auf Individualdaten und Schaffung von Datenpools, die eine Verfolgung der Bildungsverläufe der Individuen erlauben*

Die Umstellung der Schulstatistik auf Individualdaten ist von großer Bedeutung für die Analyse der Bildungsverläufe, insbesondere für die Beobachtung von relevanten kleineren Populationen (z. B. der Wiederholer) sowie für Analysen in regionaler Gliederung. Aus Sicht der Bildungsberichterstattung ist es zur Beurteilung der Chancengleichheit und zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems unverzichtbar, dass auch für die Schülerinnen und Schüler der Schulen in privater Trägerschaft Individualdaten erhoben und für die Analyse zur Verfügung gestellt werden. Da nach Auffassung der KMK für die Umstellung der Schulstatistik auf Individualdaten auch für den Bereich der öffentlichen Schulen noch die rechtlichen Grundlagen auf Länderebene geschaffen werden müssen, sollten diese Rechtsgrundlagen auch Regelungen für die Schulen in privater Trägerschaft enthalten. Sollten Datenpools nur auf Landesebene eingerichtet werden, so ist sicherzustellen, dass bei Wechsel eines Schülers an eine Schule eines anderen Bundeslandes die Individualdaten weiter geleitet werden können.

b. *Kompetenzmessungen*

Das Konsortium hatte Kompetenzmessungen bei Schuleintritt, in der Grundschule, im Bereich der Sekundarstufe I, bei Absolventen der Sekundarstufe II und bei Erwachsenen gefordert. Wie im Abschnitt 2 dargelegt wurden hierfür wichtige Weichen gestellt. Die geplanten Projekte sollten auf jeden Fall realisiert werden.

c. *Einführung einer einheitlichen Trägerstatistik im Weiterbildungsbereich*

Die Datenlage im Weiterbildungsbereich ist besonders prekär. Zurzeit zeichnet sich ab, dass durch eine Befragung der Haushalte Informationen zur Beteiligung an Weiterbildung künftig im Rahmen des Adult Education Surveys erhoben werden. Die Beratung der EU-Rechtsgrundlage, welche die Durchführung eines Adult Education Services im fünfjährigen Zyklus vorsieht, ist weit fortgeschritten.

Es fehlt aber eine umfassende Erhebung bei den Trägern der Weiterbildung. Der Bereich der Weiterbildung ist sehr marktorientiert, in dem private Anbieter eine große Bedeutung haben. Neben der erwerbswirtschaftlichen Prägung ist zunehmend auch eine internationale Ausrichtung zu beobachten. Auf Grund der demografischen Entwicklung, der durch Strukturwandel und der Internationalisierung der Gesellschaften hervorgerufenen Änderungen der Qualifikationsanforderungen an die Erwerbstätigen und der Verlängerung der Lebens(arbeits)zeit wird nach allgemeiner Einschätzung der Weiterbildungsbereich weiter wachsen. Für die Individuen ist es darüber hinaus von großer Bedeutung wohnortnah Weiterbildungsangebote nutzen zu können. Nur über eine Trägerstatistik können Informationen zum (regionalen) Weiterbildungsangebot, zu den Human- und Finanzressourcen der Einrichtungen, zur Entwicklung

dieser Einrichtungen und zur Beurteilung der ökonomischen Bedeutung dieses Bereiches gewonnen werden.

d. Volkszählung

Aus Sicht der Bildungsberichterstattung sollten in der Ergänzungserhebung zur nächsten Volkszählung der allgemeine und berufliche Bildungsabschluss sowie für Personen in Ausbildung die Art der besuchten Bildungseinrichtung erfasst werden. Diese Merkmale sind insbesondere für Analysen zur Bedeutung des sozioökonomischen Hintergrunds und des Migrationshintergrunds für Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg sowie zur Ermittlung regionaler Disparitäten im Bildungswesen von besonderer Bedeutung. Aber auch für die Vorbereitungen von Stichprobenerhebungen kann auf diese Merkmale nicht verzichtet werden.

3. Verständnis und Einordnung von Indikatoren

3.1 Orientierungsrahmen der Bildungsberichterstattung

Ziel einer regelmäßigen und umfassenden Bildungsberichterstattung ist eine Dauerbeobachtung des Bildungssystems auf der Grundlage zuverlässiger Daten, die es gestatten, aktuelle Zustände aus der Systemperspektive zu beurteilen sowie Entwicklungen im Zeitverlauf aufzuzeigen und empirisch zu beschreiben. Die Bildungsberichterstattung ist durch drei grundlegende Merkmale charakterisiert:

- Die Bildungsberichterstattung orientiert sich an einem Bildungsverständnis, nach dem sich die *Ziele von Bildung in den drei Dimensionen* „individuelle Regulationsfähigkeit“, „gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit“ sowie „Humanressourcen“ niederschlagen. Die genannten Zieldimensionen beinhalten mehr als nur ein Verständnis von Bildung. Bildung zielt in erster Linie auf individuelle Entfaltung, Persönlichkeitsentwicklung, Aneignung und Mitgestaltung von Kultur. Bildung wird daher in der Regel aus der Perspektive des Individuums betrachtet. Die drei Zieldimensionen hingegen sind vom Bildungssystem her gedacht. Das entspricht dem Auftrag der Bildungsberichterstattung, die vor allem Aussagen über gesellschaftliche, insbesondere institutionalisierte Rahmenbedingungen für Bildung machen soll. Die drei Zieldimensionen differenzieren diesen Auftrag aus der Systemperspektive aus.
- Über das Spektrum der Bildungsstufen hinweg werden unter der Leitidee der *Bildung im Lebenslauf* Umfang und Qualität der institutionellen Angebote, aber auch deren Nutzung durch die Individuen erfasst. Gegenwärtig kann die Perspektive von Bildung im Lebenslauf nur näherungsweise aufgegriffen werden, da die aktuelle Datenbasis eine Rekonstruktion individueller Bildungsverläufe nicht oder nur sehr eingeschränkt ermöglicht.
- Die Bildungsberichterstattung erfolgt *indikatorengestützt* über alle Bildungsbereiche hinweg.

Diese grundlegenden Merkmale sind zugleich wesentliche Kriterien für die Entwicklung, Auswahl und Darstellung von Indikatoren. Vor allem für die Umsetzung des Merkmals der indika-

torengestützten Darstellung über alle Bildungsbereiche hinweg spielen darüber hinaus weitere Kriterien eine wichtige Rolle. Zu ihnen gehören aktuelle sowie langfristig bedeutsame Probleme des Bildungswesens, die Relevanz der Themen für bildungspolitische Steuerungsfragen sowie Forschungsbefunde über Problembereiche im Bildungssystem und kritische Phasen in Bildungsverläufen. Auch der Verfügbarkeit und Aussagefähigkeit von Daten ist Rechnung zu tragen.

Wie bei jeder Darstellung von komplexen Systemen, durch Abstraktion auf eine geringe Anzahl von Beschreibungsgrößen zu kommen, tritt auch hier das Problem auf, dass durch die gewählte Vorgehensweise die Komplexität zwar handhabbarer wird, die Beschreibung des Systems jedoch an Differenziertheit verliert. Eine Bildungsberichterstattung auf der Basis von quantitativen Indikatoren ist, aufgrund des Hauptanliegens der Berichterstattung, handlungs- und steuerungsrelevante Informationen für Politik und Verwaltung bereitzustellen sowie dem Informationsbedürfnis von Wissenschaft und interessierter Öffentlichkeit in konzentrierter Form gerecht zu werden, trotz der damit verbundenen Einschränkungen der optimale Weg zur Präsentation systematischer, wiederholbarer und gesicherter Informationen. Damit wird keineswegs in Abrede gestellt, dass auch Aspekte, die nicht unmittelbar erfassbar und/oder quantifizierbar sind, für das Bildungssystem wichtig sind.

Steuerungsrelevante Informationen beinhalten Aussagen über Ausgangsbedingungen im Sinne von Kontext- und Inputmerkmalen, über die Bildungsprozesse selbst und deren zentrale Wirkungen. Der Auswahl von Themen und entsprechender Daten liegt eine in weiten Bereichen für das Bildungsmonitoring international eingeführte Systematik zugrunde, das Kontext-Input-Prozess-Wirkungs-Schema, das als Heuristik derzeit am ehesten geeignet erscheint, Informationen im Rahmen der Bildungsberichterstattung zu ordnen⁹. Im Unterschied zu „Kontextfaktoren“, die (bildungs)politisch nicht oder kaum beeinflussbare gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen beschreiben, werden unter „Inputfaktoren“ die politisch gesetzten Rahmenbedingungen im Bildungswesen charakterisiert. Der „Prozess“ schließt vor allem diejenigen Merkmale ein, die auf der Ebene der Institutionen und des Unterrichts angesiedelt sind und als intervenierende Faktoren eine „Vermittlerrolle“ zwischen Voraussetzungen und Bedingungen einerseits und Ergebnissen von Bildungsprozessen andererseits einnehmen. Unter dem Begriff „Wirkungen“ werden die unmittelbaren Ergebnisse des Bildungsprozesses („output“) sowie seine mittelbaren und langfristigen („outcome“) Folgen gebündelt. Aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereichs können im Rahmen einer politikbezogenen Bildungsberichterstattung lediglich ausgewählte Merkmale des Input-Prozess-Wirkungs-Modells analysiert, aufbereitet und dargestellt werden.

Unter Berücksichtigung des Auftrags der Bildungsberichterstattung, der genannten Kriterien sowie der angedeuteten Heuristik wurden 2005 folgende für die Bildungsberichterstattung zentralen, steuerungsrelevanten **Themenbereiche** festgelegt¹⁰:

⁹ Vgl. *Scheerens* (2002).

¹⁰ Vgl. auch das im März 2005 vom Konsortium vorgelegte Indikatorenmodell, S. 14-20, in dem die Themen dargestellt und begründet wurden. Die Steuerungsgruppe und der Wissenschaftliche Beirat haben dieser Auswahl zugestimmt.

- Kontextebene:(1) Demographie,
- Inputebene: (2) Bildungsausgaben, (3) Personalressourcen, (4) Bildungsangebote / Bildungseinrichtungen, (5) Bildungsbeteiligung / Bildungsteilnehmer,
- Prozessebene: (6) Umgang mit Bildungszeit, (7) Übergänge, (8) Qualitätssicherung / Evaluierung
- Wirkungsebene: (9) Kompetenzen, (10) Abschlüsse, (11) Bildungserträge.

Die Liste dieser elf Themen soll für die ersten Jahre der Bildungsberichterstattung Bestand haben, kann und muss jedoch langfristig veränderbar sein. Beispielsweise werden Ergänzungen auf der Kontext- (z.B. Entwicklung eines Indikators zum sozioökonomischen Hintergrund, Übertragung von Wohlstands- und Sozialindikatoren) und der Prozessebene (z.B. Prozessgestaltung von Lehren und Lernen in den verschiedenen Bildungsbereichen) angestrebt. Ein erster Schritt wird mit dem Bericht 2008 vorgenommen, indem beispielsweise der Prozessindikator „Disziplin und pädagogische Unterstützung an Schulen“ in Kapitel D dargestellt wird.

3.2 Begriffliche Abgrenzungen: Themenbereich, Indikandum, Indikatorenset, Indikator, Kennziffer

Jeder der oben genannten Themenbereiche lässt sich über ein **Set von Indikatoren** operationalisieren, ausdifferenzieren und darstellen. Die genannten elf steuerungsrelevanten Themenbereiche bilden somit den Bezugsrahmen der zu berichtenden Indikatoren; sie sind das **Indikandum**.

Unter **Indikatoren** werden nach gängigen Begriffsbestimmungen¹¹ quantitativ erfassbare Größen (wörtl.: „Anzeiger“ für einen bestimmten Zustand) verstanden, die als Stellvertretergrößen für komplexe, in der Regel mehrdimensionale Gefüge einen möglichst einfachen und verständlichen Statusbericht über die Qualität eines Zustandes liefern, etwa wichtige Aspekte des Zustandes eines zu betrachtenden Gesamt- oder auch Teilsystems.

Indikatoren sind grundsätzlich konzeptionell begründet, ausdifferenziert und auf empirisch gesicherter Basis - in der Regel als eine bestimmte Kombination statistischer Kennziffern - darzustellen. Über die konzeptionelle Basis hinaus sollen Indikatoren in der Regel Handlungsrelevanz und Anwendungsbezug haben, indem sie ein Bild aktueller oder möglicher Probleme aufzeigen. Dafür müssen sie bestimmte Qualitätskriterien erfüllen:

- Indikatoren basieren auf regelmäßiger (periodischer) Erhebung und sollen damit Änderungen im Zeitverlauf aufzeigen;
- darüber hinaus müssen sie objektive, reliable und valide Informationen enthalten;
- sie stellen eine auf ein bestimmtes Ziel hin gerichtete Auswahl, Transformation und Kombination von Daten dar, die normative und definatorische Bezüge (theoretischer Hintergrund) benötigen;
- Indikatoren sollten Querverbindungen untereinander zulassen, da sich vertiefende Einblicke in den Zustand eines zu beschreibenden Systems erst aus der Verflechtung und Gruppierung von Indikatoren ergeben. Diesem Aspekt wird mit dem Indika-

¹¹ Vgl. u. a. *Fitz-Gibbon* (1996); *Oakes* (1989); *Ogawa & Collom* (1998).

torentwicklungsprogramm im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung besondere Rechnung zu tragen.

Es sind verschiedene Aggregationsstufen der Indikatorisierung möglich: übergreifende Aussagen zum Gesamtsystem sowie Aussagen zu einzelnen Bildungsbereichen, zu Bildungsinstitutionen, zur Instruktionsebene bis hin zum Individuum (je mit Blick auf die internationale Ebene, auf die Länderebene und auf Regionen). Für die Bildungsberichterstattung stehen die Entwicklung des Systems und der einzelnen Bildungsbereiche sowie deren Zusammenwirken im Vordergrund. Innerhalb der einzelnen Bereiche sind gleichwohl auch Aussagen zu institutionellen Gegebenheiten und zu individuellen Bildungsverläufen zu treffen.

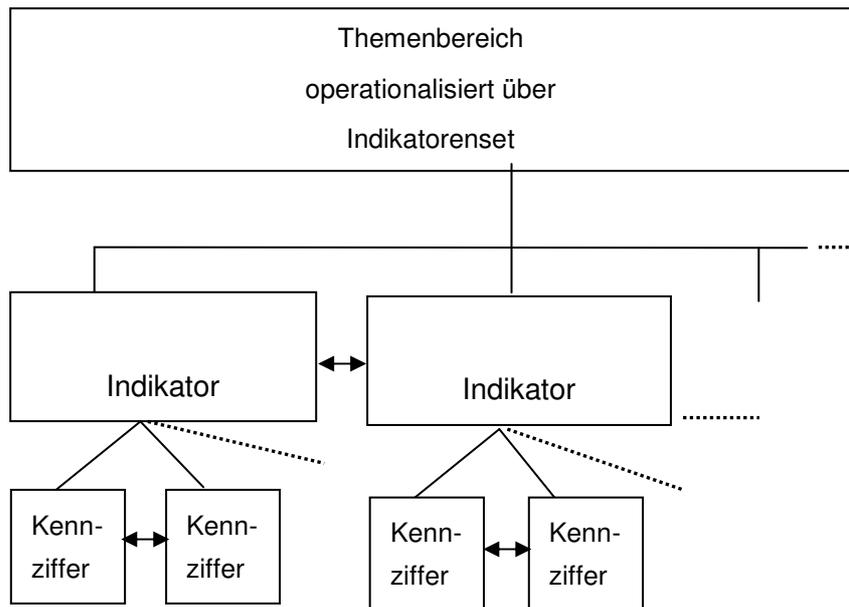
Indikatoren setzen sich aus einer oder mehreren **statistischen Kennziffern** zusammen. Die exakte Definition solcher Kennziffern beinhaltet jedoch eine Vielfalt technischer Festlegungen: die Angabe der Datensätze und der „Messgrößen“ / Variablen, aus denen sie ermittelt werden, die mathematische Berechnungsformel, die Eingrenzung der einzubeziehenden Population bzw. die Auswahl der Stichprobe und die Regelung statistischer Detailfragen wie etwa der Umgang mit fehlenden Werten. Diese Operationalisierung der Indikatoren wird in ihrer differenzierten Beschreibung sichtbar.

Zwischen der allgemeinen Bezeichnung eines Indikators (z.B. „Schulabgänger mit und ohne Abschluss“) und den konkreten Kennziffern (z.B. „Schulabgänger aus allgemein bildenden Schulen nach Abschlussarten“, „Anteil allgemein bildender Schulabschlüsse in der beruflichen Bildung“) sind einige Vermittlungsschritte erforderlich. Von zentraler Bedeutung sind dabei die formale Verknüpfung von Basisdaten (z. B. Zahl der Hauptschulabschlüsse) mit Hintergrundvariablen (z. B. Bildungsabschluss nach Geschlecht usw.) und Referenzdaten der Bevölkerungs-, Wirtschafts- und Finanzstatistik (z. B. gleichaltrige Wohnbevölkerung).

Ein entscheidender Unterschied zwischen Indikatoren und Kennziffern besteht also darin, dass Kennziffern begrenzte quantitative Informationen liefern (z.B. „Anteil der Schulabbrecher an der alterstypischen Bevölkerung nach ...“), während Indikatoren zentrale Sachverhalte von Bildungsprozessen bzw. zentrale Aspekte von Bildungsqualität beschreiben (siehe obiges Beispiel). Letztere weisen eine konzeptionelle Ausdifferenzierung (theoretische Fundierung) auf und sind in einen Gesamtzusammenhang eingeordnet, wodurch auch die Betrachtung von Strukturen und Beziehungen zwischen den verschiedenen Zusammenhangskomponenten möglich ist.

Die bisherigen begrifflichen Klärungen und die damit beschriebenen Zusammenhänge sollen zunächst in Form eines allgemeinen Schaubildes und in einem zweiten Schritt anhand eines konkreten Sachverhalts aus dem Bildungsbericht verdeutlicht werden:

Abb. 1: Allgemeine Darstellung des Verhältnisses von Themenbereich, Indikatorenset, Indikator und Kennziffer



Diese allgemeine Darstellung wird nun anhand des Themenbereichs „Abschlüsse“ veranschaulicht.

Abb. 2: Exemplarische Darstellung zum Verhältnis zwischen „Themenbereich“ – „Indikator“ – „Kennziffer“ am Beispiel „Abschlüsse“

Themenbereich	z.B. Abschlüsse			
Bildungsbereich	z.B. Allgemein bildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter			
Indikator	Schulabschlüsse			
Kennziffer	z.B. - Absolventen nach Abschlussarten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung) - Abgänger/Absolventen nach Abschlussarten und Bildungsgängen - Anteile der erreichten Schulabschlüsse (in % einer Altersgruppe) - ...			
Ausdifferenzierung/Merkmale	Ländern	Zeitreihe	Geschlecht

3.3 Zur Modellierung von Indikatorensystemen

Mit den bisherigen Arbeiten zu Indikatorenmodellen in internationalen oder nationalen Berichtssystemen (z. B. „Education at a Glance“, „Key data“, „16 Qualitätsindikatoren“, „Kohärenter Rahmen von Indikatoren und Benchmarks zur Beobachtung der Fortschritte im Hinblick auf die Lissabonner Ziele im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung“, nationale Berichterstattungen im Ausland) haben sich verschiedene Ansätze herausgebildet, Indikatoren zu kategorisieren und in einem ordnenden Raster darzustellen. Im Wesentlichen lassen sich drei Ansätze der Modellierung unterscheiden¹²:

- der „*system modelling*“-Ansatz;
- der „*problem-finding*“-Ansatz;
- der „*target-setting*“-Ansatz.

Die Autorengruppe vertritt die Ansicht, dass Bildungsberichterstattung sich nicht allein auf einen Ansatz stützen kann, obwohl das etwa hinsichtlich des „*system modelling*“-Ansatzes durchaus nahe liegen könnte, sondern alle drei Ansätze für eine systemische Bildungsberichterstattung - allerdings im Sinne wechselseitiger Ergänzung - zu integrieren sind. Die Konzepte der Bildungsberichte 2006 und 2008 werden der angesprochenen Verknüpfung aller drei Ansätze in folgender Weise gerecht:

a) Nach dem „*system modelling*“-Ansatz werden die Indikatoren so definiert und zusammengestellt, dass sie durch die Darstellung von Zusammenhängen die Leistungen des Gesamtsystems näher beschreiben. In der Bildungsberichterstattung findet dies zunächst näherungsweise seine Entsprechung in der Berücksichtigung aller Bildungsbereiche und der jeweiligen „Anschlussstellen“ (etwa die „Übergänge“) sowie übergreifender Indikatoren, die aus Systemperspektive jeweils durch Kontext-, Input-, Prozess- und Wirkungsaussagen beschrieben werden. Die aus der Perspektive der Systemsteuerung besonders informative Verflechtung von Indikatoren ist auch im Bildungsbericht 2008 noch nicht einlösbar. Ihr soll jedoch auf der Grundlage von Ergebnissen aus der begleitenden Indikatorenentwicklung mit dem Bericht 2010 zunehmend stärker Rechnung getragen werden.

b) Wählt man die Indikatoren als Frühwarnsystem für Probleme aus, ist vom „*problem-finding*“-Ansatz die Rede. Solche aktuellen Probleme wie Wiederholer, Ganztagsangebote oder auch das Übergangssystem in der beruflichen Ausbildung, sind typische Beispiele für einen problemorientierten Ansatz, der überwiegend in Form von Ergänzungsindikatoren in die Berichterstattung eingeht.

c) Beim „*target-setting*“-Ansatz orientieren sich die Indikatoren vorwiegend an politischen Zielsetzungen. Hierzu wurden für die Bildungsberichterstattung die genannten elf steuerungsrelevanten Themenbereiche im Einvernehmen mit der Bildungspolitik bestimmt, deren langfristige Beobachtung dazu beitragen soll, Stärken und Schwächen zu identifizieren, die Leistungsfähigkeit des Systems inter- wie intranational zu vergleichen und vor dem Hintergrund eines normativen Bezugsrahmens zu interpretieren. Beispielsweise stellen die EU-Benchmarks zur Quote der Schulabbrecher oder zum Anteil der Jugendlichen mit Abschluss der Sekundar-

¹² vgl. van Ackeren, & Hovestadt (2003).

stufe II auch für Deutschland nicht unwichtige politische Zielvorgaben dar, deren Erfüllung anhand von Indikatoren beurteilt werden kann.

Die Bildungsberichterstattung folgt somit nicht einem Ansatz, sondern verknüpft die drei hier skizzierten Ansätze, indem

- ein Input-Prozess-Wirkungsmodell zugrunde gelegt wird, in dem den jeweiligen Zusammenhängen stärker nachgegangen werden soll, dem sich
- sich die elf bildungspolitisch relevanten Themenbereiche einander zuordnen lassen und in dem
- gleichzeitig weitere aktuelle Problemlagen des Bildungssystems in Form von Ergänzungsindikatoren - zur besseren Berücksichtigung von Gewichtungen und der Veränderungsdynamik - aufgegriffen werden.

Damit die ausgewählten und kategorisierten Indikatoren ihre Funktionen erfüllen können, müssen die Nutzer der Informationen diese einordnen und interpretieren können. Das wirft die Frage nach dem Bewertungsmaßstab für die Indikatoren auf. Indikatoren sind zumeist keine absoluten, sondern relative Größen, die über verschiedene Zeitpunkte und unterschiedliche Teilbereiche bzw. Teilpopulationen des Bildungswesens direkte Vergleiche ermöglichen. Auch für die Interpretation relativer Größen ist ein Maßstab erforderlich, der den Zahlenwerten Bedeutung beimisst (Indikandum). Prinzipiell werden drei unterschiedliche Arten von Bewertungsmaßstäben unterschieden:

- *Kriterialer Bewertungsrahmen*: Hier werden Kennwerte auf Zielmarken bezogen, die politisch gesetzt oder analytisch begründet werden (vgl. „target-setting“-Ansatz).
- *Ipsativer Bewertungsrahmen*: Hierbei werden Kennzahlen, die wiederholt gemessen worden sind, im Zeitverlauf dargestellt, und Richtung bzw. Ausmaß der Veränderungen werden interpretiert und bewertet.
- *Sozialer Bezugsrahmen*: Der vermutlich häufigste Fall ist ein Vergleich der Kennzahlen, die an einer Beobachtungseinheit (z. B. einem Land, einer Region oder einer Institution) gemessen worden sind, mit anderen Beobachtungseinheiten. Für die nationale Bildungsberichterstattung besonders wichtig ist der Vergleich von Kennzahlen mit anderen Staaten (*Benchmarking*) oder der Deutschland-interne Vergleich zwischen den Ländern.

Die Bildungsberichterstattung wird je nach Datenlage und Fragestellung unterschiedliche Bezugsrahmen verwenden. Zu beachten ist, dass ein und dieselbe Kennziffer je nach verwendetem Bezugsrahmen Unterschiedliches indizieren kann.

3.4 Zum Verhältnis von Kern- und Ergänzungsindikatoren

Indikatoren lassen sich, bezogen auf die zu erwartenden Steuerungsinformationen, in zwei Gruppen darstellen: Eine Gruppe von Indikatoren bezieht sich auf zentrale Themen der Entwicklung des Bildungswesens und entfaltet ihre Steuerungsfunktion vor allem über eine Darstellung in Zeitreihe. Solche Indikatoren sollen im Rahmen der Bildungsberichterstattung als *Kernindikatoren (K)* bezeichnet werden. Sie werden regelmäßig in jedem Bericht bzw. in definierten periodischen Abständen wiederkehrend präsentiert. Eine zweite Gruppe von Indikatoren greift aktuelle Themen, die für Bildungspolitik und Öffentlichkeit zeitweilig von Interesse sind, auf und „ergänzt“ damit die Steuerungsinformationen eines Bildungsberichts. Solche Indikatoren sollen als *Ergänzungsindikatoren (E)* bezeichnet werden.

Kernindikatoren sind also jene mit nachhaltiger bildungspolitischer Wertigkeit, die zentrale steuerungsrelevante Informationen beinhalten und nach Möglichkeit eine Verortung im internationalen Vergleich erlauben (z. B. Bildungsausgaben, Kompetenzen). Auch mit einer kontinuierlichen Darstellung von Kernindikatoren können zugleich wechselnde Perspektiven und Differenzierungsaspekte ergänzend verbunden werden, wodurch die Bildungsberichterstattung unterschiedlichen Zielkriterien gerecht werden kann. Damit können einzelne, inhaltlich zentrale Indikatoren, wie z.B. Kompetenzen im Schulalter regelmäßig berichtet werden, auch wenn nicht zu jedem Bildungsbericht neue Basisdaten vorliegen. Die Kernindikatoren werden in jedem Bildungsbereich so ausgewählt, dass möglichst je Bereich ein wichtiger spezifischer Indikator für Inputmerkmale, für Prozessaspekte und für Ergebnisse und Wirkungen von Bildungsprozessen enthalten ist. Außerdem gehören zu den Kernindikatoren jene bereichsübergreifenden Indikatoren, die Angaben zu Bildungsausgaben (nach Bildungsbereichen, pro Teilnehmer und als Anteil am BIP), zur Bildungsbeteiligung sowie zum Bildungspersonal und Bildungsstand umfassen.

Ergänzungsindikatoren sollen vor allem dazu beitragen, die Aktualität des Bildungsberichts zu erhöhen, indem dort Entwicklungen aufgegriffen werden, die zeitweilig von bildungspolitischem und öffentlichen Interesse sind oder die es gestatten, auf spezielle Probleme in einem bestimmten Bereich differenzierter einzugehen.

3.5 Datenanforderungen an Kern- und Ergänzungsindikatoren

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass der Begriff des „Indikators“ nicht nur an Merkmale eines übergreifenden Bezugssystems gebunden ist, sondern auch an bestimmte Anforderungen an die Datenbasis.

Für die Indikatoren im Rahmen der Bildungsberichterstattung wurden folgende Anforderungen an die Datenbasis definiert:

- empirische Belastbarkeit der Informationen über relevante Ausschnitte des Bildungswesens,
- Fortschreibbarkeit der Daten,
- Repräsentativität der Daten und
- nationaler und regionaler sowie möglichst auch internationaler Vergleich.

Kernindikatoren müssen in jedem Fall die oben genannten Anforderungen an die Datenbasis und Datenqualität erfüllen. Diesen Ansprüchen werden überwiegend amtliche Statistiken und in bestimmten Zeitabständen wiederkehrende, repräsentative empirische Erhebungsprogramme gerecht. Gleichwohl schränken diese Kriterien die Möglichkeiten einer an aktuellen bildungspolitischen Problemlagen orientierten Berichterstattung ein.

Die den *Ergänzungsindikatoren* beigemessene Funktion, aktuelle Themen und Entwicklungen im Bildungswesen aufzugreifen, kann nur erfüllt werden, wenn auch entsprechende Daten zeitnah verfügbar sind. Daher sollte für die Ergänzungsindikatoren auf das Kriterium der Wiederholbarkeit verzichtet und ggfs. auch abweichende Anforderungen an Länderdifferenzierungen gestellt werden (z.B. könnte in bestimmten Fällen auch auf Länderdarstellungen verzichtet werden, wenn Daten auf nationaler Ebene gegeben sind und einen internationalen Vergleich ermöglichen). Auf diese Weise können Erhebungen, die einen wesentlichen Bei-

trag zum Informationsangebot über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens liefern, wie beispielsweise das in Vorbereitung befindliche Bildungspanel oder auch die Untersuchung zu Ganztagschulen (StEG), in die Bildungsberichterstattung aufgenommen und so deren Aktualität erhöht werden.

Alle übrigen Daten, die die genannten Mindestanforderungen nicht erfüllen, können für die Darstellung von Kern- und Ergänzungsindikatoren nicht hinzugezogen werden und kommen ausschließlich für datengestützte Darstellungen (Kapitel A, H und I) in Frage.

4. Zur Operationalisierung informellen Lernens

4.1 Der aktuelle Hintergrund der Diskussion zum informellen Lernen

Die steigende Aufmerksamkeit, die Formen nicht institutionalisierten Lernens im letzten Jahrzehnt in der internationalen Bildungsdiskussion finden, hat vielfältige Ursachen – politische ebenso wie bildungstheoretische. Auch wenn informelles Lernen in allen Lebensphasen und auf allen Bildungsstufen stattfindet (vgl. Rauschenbach/Leu u.a. 2004), hat sich die politisch internationale Diskussion bislang im Wesentlichen im Zuge der Debatte um das Lebenslange Lernen auf Formen informellen Lernens im Erwachsenenalter konzentriert. Dies soll nachfolgend im Mittelpunkt stehen.

Wichtige politische Anstöße zur Diskussion kamen von der Europäischen Kommission. Für diese gewinnen nicht-formalisierte und informelle Lernprozesse vor dem Hintergrund der Bemühungen um die Gleichbewertung und Gleichstellung von beruflichen Qualifikationen an Bedeutung, weil in vielen Ländern der EU kein reguliertes Berufsbildungssystem wie in Deutschland existiert und ein Großteil der beruflichen Kompetenzen entweder in der Weiterbildung oder on the job erworben, aber kaum zertifiziert werden. Für einen offenen europäischen Arbeitsmarkt gewinnt die Zertifizierungsmöglichkeit von in nicht systematisch geregelten Ausbildungsprozessen erworbenen Kompetenzen hohe Priorität. Den ersten Schritt für ein neues Konzept der Lernbewertung stellt die im Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission von 2000 vorgenommene Begriffsdifferenzierung dar zwischen drei grundlegenden Strukturtypen des Lernens in

- *Formales Lernen*, das in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen stattfindet und zu anerkannten (zertifizierten) Abschlüssen führt;
- *Non-formales Lernen*, das außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung stattfindet und nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses führt. Bezogen auf die Lernstrukturen in Deutschland zählt zu diesem Typ von Lernen der Großteil institutionalisierter Weiterbildung in öffentlichen und privaten Einrichtungen;
- *Informelles Lernen*, das als Begleiterscheinung des alltäglichen Lebens begriffen wird und keinem Curriculum folgt, das von den Lernenden selbst unter Umständen auch gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen wahrgenommen wird (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9 f.; auch Straka 2003).

In ihrem Dokument zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, der aktuell in den Mitgliedstaaten erörtert wird, greift die Kommission die Begriffsdefinition auf und konstatiert, informelles Lernen sei ein „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet“ (Europäische Kommission 2005, S. 56), in Bezug auf Lernziele und Lernzeit nicht organisiert oder strukturiert sei, aus Sicht der Lernenden nicht intentional sein müsse und in der Regel nicht zur Zertifizierung führe. Da sie gegenwärtig die am weitesten verbreitete Definition für informelles Lernen ist, kann man sich zunächst an ihr orientieren, auch wenn nicht zu übersehen ist, dass sie in der vorgelegten Version eine catch-all-Kategorie für alle Alltagsereignisse darstellt, die man als Lernerfahrungen interpretieren kann.

Neben dem politischen EU-Diskurs ist auf die jüngere deutsche weiterbildungspolitische Diskussion hinzuweisen. In ihr wird informelles Lernen in einer eher strukturtheoretischen Betrachtungsweise aus der Kritik an der mangelnden Effizienz formaler beruflicher Weiterbildung im Sinne unzureichender Arbeitsmarkteffekte ins Spiel gebracht (vgl. u.a. Staudt/Kriegesmann 1989). Die vor allem in der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) geführte Debatte hat die Ursachen für die abnehmende Passgenauigkeit und Arbeitsmarkteffizienz der institutionalisierten beruflichen Weiterbildung in vielen Beiträgen herausgearbeitet und mit einem Konzept von Kompetenzentwicklung über Lernkulturen in ökonomischen und sozialen Kontexten zu beantworten versucht (vgl. QUEM-Jahrbücher 2000 bis 2005). Das Grundmuster der Argumentation lässt sich etwa wie folgt zusammenfassen: Das steigende Tempo von Wissensentwicklung, technischen und organisatorischen Innovationen in der Arbeitswelt in den letzten Jahrzehnten, verbunden mit zunehmenden Unsicherheiten über die Entwicklung auf den Güter- und Arbeitsmärkten (Stichwort: Globalisierung) macht die Antizipierbarkeit von Qualifikationsanforderungen und -bedarf jenseits beruflicher Basiskompetenzen immer schwieriger. Antizipierbarkeit von Qualifikationen ist aber eine entscheidende Bedingung für die Erarbeitung von Lehrkonzepten und Curricula in den Weiterbildungsinstitutionen. Aufgrund der Geschwindigkeit des Wandels und der steigenden Unsicherheiten geraten institutionelle Angebote unter Druck und in Verzug. Da aber die Arbeitsanforderungen sich tatsächlich wandeln, muss man die Lernprozesse enger mit den alltäglichen Arbeitsprozessen verknüpfen und die Individuen in die Lage versetzen, die Anpassung an neue Anforderungen selbst zu organisieren.

Aus dem Widerspruch zwischen Innovationsdynamik und institutioneller Trägheit der formalisierten Weiterbildung lässt sich das neue Gewicht erklären, das dem informellen Lernen in der Arbeitswelt im Zuge stärkerer Flexibilisierung und „Prozessorientierung betrieblicher Weiterbildung“ zukommt (Baethge 2001). Es ist hier nicht der Raum, gründlich die Stichhaltigkeit des sehr komplexen Argumentationsmusters und seine Bedeutung für das Verhältnis von formalisierten, non-formalen und informellen Lernprozessen zu behandeln. Hier ging es nur um die Erklärung, warum das informelle Lernen eine anhaltende Konjunktur in weiterbildungspolitischen und -wissenschaftlichen Debatten hat. Wir haben an anderer Stelle gezeigt, dass formale, non-formale und informelle Lernprozesse in vielfältigen Komplementaritäten stehen (vgl. Bildungsbericht 2006 und Baethge/Baethge-Kinsky 2004).

Es spricht vieles dafür, dass ähnliche Phänomene von Beschleunigung und steigender Unsicherheit, wie wir sie für das Arbeitsleben skizziert haben, auch für die individuelle Entfaltung

im sozialen und politischen Umfeld eine Rolle spielen und sich infolgedessen die Frage des informellen Lernens auch dort verstärkt stellt.

4.2 Konzept und theoretische Bezugspunkte

Der Gedanke, dass wesentliche Kompetenzen, Orientierungen und Verhaltensweisen von Menschen nicht in Schulen oder anderen institutionalisierten Lernprozessen erworben werden, ist nicht neu. Als prominenten Vertreter dieses Gedankens in der zeitgenössischen Sozialwissenschaft kann man P. Bourdieu heranziehen. Seine Theorie des kulturellen Kapitals lässt sich als eine Spielart informellen Lernens lesen. Hier wie dort geht es um Ressourcen, die einem die Welt besser begreifen helfen und die Bewegungs- und Handlungsfähigkeit in ihr erhöhen. Bei Bourdieu erfolgt die Herausbildung der (bürgerlichen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata nach einem System von Regeln, dem Habitus, der in der Herkunftsfamilie vermittelt wird. Die verfügbaren kulturellen Ressourcen eines Individuums sind davon abhängig, wie viel kulturelles Kapital sich das Individuum in der Herkunftsfamilie aneignen konnte und tatsächlich angeeignet hat – was im Laufe der Sozialisation vor allem in informellen Lernprozessen geschieht. Dies geschieht nach Zugehörigkeit zu sozialen Klassen in höchst unterschiedlicher Weise, so dass die Vererbung kulturellen Kapitals in der Familie für die einen zu Vorsprüngen, für andere zu Nachteilen führen kann – nach Maßgabe der Nähe oder Ferne der Familien zur herrschenden Kultur (vgl. Bourdieu 1997, S. 56 f.).

Baumert/Schümer haben den Gedanken Bourdieus aufgegriffen und sehen die Aneignung von Bildung auch in der schulisch institutionalisierten Allgemeinbildung mit davon abhängig, wie weit Kinder und Jugendliche kulturelle Ressourcen in Form von verinnerlichten geeigneten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata besitzen (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 329). Man kann dieses Argument aus dem Zusammenhang des Kanons der (höheren) Allgemeinbildung und ihrer schulischen Institutionalisierung, die eine beträchtliche Affinität zur traditionellen Kultur aufweisen, auf die Ebene der Alltagskultur außerhalb von Schulen im sozialen Umfeld und in der Arbeitswelt übertragen und danach fragen, welche bildungs- und/oder lernrelevanten Ressourcen in ihnen informell angeeignet werden (können).

Dohmen hat in dieser Weise auf das informelle Lernen als eine bisher „vernachlässigte Grundform menschlichen Lernens“ hingewiesen (vgl. Dohmen 2001) und die Erschließung der in ihm liegenden Ressourcen der Selbsterfahrung und Selbststeuerung von Lernen für die Förderung lebenslangen Lernens als eine wichtige Aufgabe nicht nur der Weiterbildungsgestaltung und –politik herausgearbeitet.

Eine vergleichbare bildungstheoretische Begründung für das informelle Lernen legen Rauschenbach/Leu u.a. vor. Allerdings bevorzugen sie den Begriff der „non-formalen und informellen Bildung“ und geben so der Kategorie eine stärker normative inhaltliche Richtung, nämlich auf „Autonomie und Solidarität“, auf Teilhabe und Verantwortung, Wirksamkeit des eigenen Handelns und Veränderbarkeit der Verhältnisse sowie Lebensbewältigung (vgl. Rauschenbach/Leu u.a. 2004, S. 21 ff.). Die Vermittlung der Kompetenzen zur Erreichung dieser Bildungsziele sehen sie zwar nicht auf die nicht institutionalisierten Lernwelten außerhalb von Schulen beschränkt, die Schulen behalten einen wichtigen Stellenwert. Aber die Orte und Prozesse der non-formalen und informellen Bildung in Vereinen und Verbänden, in Cliques und Freundschaften, in den vielfältigen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und

nicht zuletzt auch in der virtuellen Welt der Medien haben hier in der traditionellen Schulpädagogik vernachlässigtes Gewicht, auf das eine Bildungsberichterstattung in systemischer Perspektive einzugehen hat, auch wenn der differentielle Beitrag der außerschulischen Lernwelten im Kindes- und Jugendalter zur Erreichung der angeführten Bildungsziele nicht präzise bestimmt werden kann.

Es liegt in der Natur der Sache, dass die Effekte informellen Lernens schwer messbar sind. Das beginnt schon mit der Definition dessen, was alles in den Begriff eingehen soll. Eine auf Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung steht vor dem Problem, den Begriff des informellen Lernens aus dem Dunstschleier einer catch-all-Kategorie herauszulösen und unterschiedliche Lernformen und –gelegenheiten der Beschreibung und Gewichtung zugänglich zu machen. Der Weg zur Operationalisierung des Konzepts „informelles Lernen“ hat wenigstens drei zentrale Dimensionen zu berücksichtigen:

- Abgrenzung der Lernorte, an denen bevorzugt Gelegenheiten zu informellem Lernen bestehen und wahrgenommen werden können; bereits in der EU-Definition werden als Lernorte die Arbeit, die Familie, die Freizeit angesprochen, Rauschenbach u.a. ergänzen und präzisieren sie mit den Verweisen auf Verbände/Vereine, Cliques und Medien. Welche Art von Lernprozessen an welchen Orten besonders erfahren werden, ist genauer zu untersuchen.
- Abgrenzung der Lerninhalte und –ziele: In der Literatur wird weniger explizites als vielmehr implizites Wissen - um die Unterscheidung von Nonaka/Takeuchi (1995) aufzugreifen – als zentraler Inhalt informellen Wissens aufgegriffen. Es sind bevorzugt die Softskills wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperation, Reflexivität, Selbstorganisation und –steuerung, aber auch Verantwortungsübernahme und Einübung demokratischer Verhaltensweisen, die in der Literatur genannt werden und die heute in vielen beruflichen und sozialen Kontexten an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Dux 2006; Overwien 2000; Dohmen 2001).¹³
- Abgrenzung von Lernformen: Lernformen lassen sich auch im Bereich des informellen Lernens nach Graden der Intentionalität und Planung sowie nach der Prozessorganisation unterscheiden, ob es sich beispielsweise mehr um Einzelarbeit oder um Gruppenkontexte handelt, welche Rolle Medien spielen u.a.

¹³ Ein Beispiel für unterschiedliche Kompetenzen, die durch Freiwilligen-Engagement gewonnen werden, gibt W. Dux (siehe Schema S. 48).

4.3 Zur Operationalisierung des Konzepts „informelles Lernen“ (ein Beispiel)

Zur weiteren Ausdifferenzierung von Schritten zur Operationalisierung und zur Klärung von Zusammenhängen zwischen Lernorten/-gelegenheiten und Lerninhalten/-zielen wird in dem die Bildungsberichterstattung begleitenden Indikatorenforschungsprogramm ein eigener Schwerpunkt bearbeitet. Auch wenn dessen Ergebnisse nicht schon voll in die Arbeit an den für den Bericht 2008 vorgesehenen Indikatoren zum informellen Lernen eingehen (D5 und G3) lassen sich bereits erste Kennziffern aus internationalen Studien präsentieren, die als Beispiele für die Möglichkeit der Operationalisierung dienen können.

Die in CVTS 3 und AES zur Erfassung von Möglichkeiten und Teilhabe an informellen Lernprozessen verwendeten Items umfassen organisierte und nicht-organisierte Alltagserfahrungen.

Man kann sie entsprechend der Unterscheidung von Lernorten und Lerninhalten in zwei Komplexe untergliedern:

a) Gelegenheitsstrukturen/Betriebliche Angebote (Lernorte)

Die betrieblichen Chancen zu nicht-institutionalisiertem Lernen lassen sich durch die großen Betriebssurveys erfassen. In ihnen sind von besonderem Interesse die Verbindungen von Lerngelegenheiten mit ökonomischen Merkmalskombinationen von Betriebsgröße, Branchenzugehörigkeit, Erfolgs- oder Misserfolgskennziffern (Umsatz-, Produktivitätsentwicklung) und Kennziffern zur qualifikatorischen Zusammensetzung von Belegschaften. Die betrieblichen Gelegenheitsstrukturen lassen sich über die in CVTS 3 erhobenen Kennziffern abbilden, wobei zu beachten ist, dass hier non-formale und informelle Lernchancen zusammengefasst sind:

- Weiterbildung am Arbeitsplatz wie Unterweisung/Anlernen/Einarbeitung,
- Job-Rotation, Austauschprogramme, Abordnungen, Studienbesuche,
- Lern- und Qualitätszirkel,
- Selbstgesteuertes Lernen (medien- und internetgestützt)
- Fachvorträge, Erfahrungsaustauschkreise, sonstige Info-Veranstaltungen.

Analog zu arbeitsbezogenen Lernaktivitäten in CVTS 3 lassen sich Gelegenheitsstrukturen im sozialen Umfeld über Selbsteinschätzung bzw. subjektive Wahrnehmung von Vereins- und anderen Freizeitaktivitäten erfassen.

b) Formen und Felder informellen Lernens (Lerninhalte, Lernformen)

Das AES erlaubt, das Ausmaß der je individuellen Teilhabe an unterschiedlichen informellen bzw. nicht institutionalisierten Lernerfahrungen darzustellen. Kennziffern zur Beschreibung von informellen/nicht institutionalisierten Lernaktivitäten bietet der AES mit der Frage, ob Personen „sich selbst etwas beigebracht“ haben durch

- Lesen von Büchern, Fachzeitschriften;
- Nutzung von Computer oder Internet;
- Nutzung von Fernsehen, Radio oder Audio-/Videokassette;

- Führungen in Museen oder zu historischen Orten, Naturdenkmälern oder Industrieanlagen;
- Besuche von Büchereien oder offenen Lernzentren;
- Lernen von Familienmitgliedern, Freunden oder Kollegen.

Der Grad der Intensität informeller Lernaktivitäten lässt sich über Mehrfachnennungen ansatzweise ermessen. Was die Befragten über die Tatsache hinaus, dass sie meinen „sich etwas beigebracht“ zu haben, tatsächlich gelernt haben, lässt sich mit den einfachen AES-Fragen nicht feststellen. (Dies gilt aber auch für viele institutionalisierte Bildungs- und Weiterbildungsformen, soweit es keine Kompetenzmessungen gibt). Der AES bietet aber genügend Daten, um die Bedeutung des informellen Lernens mit Bezug auf formalisierte Weiterbildungsaktivitäten sowie auf Bildungs- und Berufsbiografie herausarbeiten zu können. Mit Hilfe von multivariaten Verfahren ist in einer repräsentativen Weiterbildungsstudie für die Bundesrepublik gezeigt worden, dass informelle Lernaktivitäten einen eigenständigen Faktor darstellen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004).

Weiteren Aufschluss über die Bedeutung des informellen Lernens können Vergleiche zwischen Personen mit und ohne Teilhabe bringen. Man kann davon ausgehen, dass sich ähnliche Analysen auch mit Surveys zum Lernverhalten von Kindern und Jugendlichen durchführen lassen, wenn die Stichprobe entsprechender Surveys groß genug ist.

Schema: Im Engagement erworbene Kompetenzen Jugendlicher

Personenbezogene Kompetenzen				Sachbezogene Kompetenzen			
Personale Kompetenzen	Sozialkompetenzen			Kognitive Komp.	Organisatorische Komp.	Handwerklich technische Komp.	Kreativ-musisch-sportl. Komp.
Selbstbewusstsein	Verantwortungsbereitschaft	Politisch-demokrat. Kompetenz	Toleranz	Reflexionsfähigkeit	Mitbestimmung/Mitgestaltung	Technische Kompetenzen	Musikalische Kompetenzen
Selbstständigkeit/Selbstbestimmung	Kommunikationsfähigkeit	Leitungskompetenz	Empathie	Allgemeinwissen	Organisationsvermögen	Versorgung/Berung Verletzter	Sportliche Kompetenzen
Durchhaltevermögen	Zuverlässigkeit	Überzeugungsfähigkeit	Helfen, Beraten, Unterstützen	Technisches/naturwiss. Wissen	Lernfähigkeit	Katastrophenschutz	Verfassen von Texten
Belastbarkeit	Kooperationsfähigkeit	Durchsetzungsvermögen	Beziehungskompetenz	Politisches Wissen	Informationsbeschaffung	Handwerkliche Kompetenzen	Kreatives Gestalten
Offenheit	Konfliktfähigkeit	Komp. Zur sozialen Integration	Interkulturelle Kompetenz	Umweltwissen	Medienkompetenz		Ideen entwickeln
Flexibilität	Kritikfähigkeit	Einordnen in hierarchische Strukturen	Pädagogische Kompetenz	Pädagogisches Wissen	Gremienkompetenz		Theater spielen
Selbstreflexivität/Selbsterkenntnis	Problemlösungskompetenz		Gender-Kompetenz	Religiöses Wissen	Methodenkompetenz		
Biographische Orientierung				Rechtliches Wissen	Öffentlichkeitsarbeit		
Entwicklung von Werten				Organisationswissen	Nutzung der Organ-Strukturen		
				Rhetorische Komp.	Verwaltung/Geschäftsführung		
				Grenzen erkennen			

Quelle: Dux 2006.

5. Das „Indikatortableau“ der nationalen Bildungsberichterstattung

Bildungsberichterstattung hat zur Aufgabe, Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Öffentlichkeit regelmäßig auf der Grundlage von Daten über Stand und Entwicklungen im Bildungswesen zu informieren. Dabei wird zwar das Bildungswesen als Ganzes betrachtet, gleichwohl müssen Schwerpunkte auf bestimmte Bereiche und Aspekte gesetzt werden. Die Begründungsmuster für die Auswahl von bestimmten Indikatoren können dabei aus drei Perspektiven hergeleitet werden:

- normative Begründungszusammenhänge;
- bildungspolitische Begründungsmuster;
- wissenschaftssystematische Begründungslinien und Forschungsheuristiken.

Die damit mögliche Auswahl und Präsentation von Indikatoren in einem Bildungsbericht wird durch eine Reihe von zu berücksichtigenden Bedingungen und Vorgaben eingeschränkt: Für jeden Bildungsbericht stehen nur maximal 180 Seiten Text und 120 Seiten Tabellenanhang zur Verfügung. Berücksichtigt man, dass davon jeweils 30-35 Seiten für das Schwerpunktthema sowie insgesamt ca. 20 Seiten für die datengestützten Kapitel A und I abgehen, dann verbleibt bei einem durchschnittlichen Umfang von ca. sechs Seiten je Indikator Raum für die Darstellung von insgesamt 25 bis 30 Kernindikatoren. Hinzu kommt, dass stets auch Platz für neue Indikatoren aus dem jeweiligen Indikatorenentwicklungsprogramm und für Ergänzungsindikatoren (entsprechend aktueller bildungspolitischer Entwicklungen und Erfordernisse) zur Verfügung stehen muss.

Für den Bildungsbericht 2008 werden aus dem begleitenden Indikatorenentwicklungsprogramm folgende Indikatoren bzw. Ergebnisse für die Darstellung von Indikatoren genutzt werden können:

- C1 „Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen vor der Schule“
- C4 „Übergang zwischen Kindergarten und Schule“
- D3 „Ganztägige Bildung, Betreuung und Erziehung“
- F4 „Studienverlauf“

Für den Bericht 2010 können Indikatoren zu folgenden Aspekten erwartet werden:

- Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Evaluierung im Schulwesen
- informelles Lernen im Rahmen der beruflichen Ausbildung und Weiterbildung
- Übergänge von der beruflichen Ausbildung in Beschäftigung
- Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Ergänzungsindikatoren sollen die Aktualität eines Bildungsberichts erhöhen und Entwicklungen aufgreifen, die zeitweilig von bildungspolitischem und öffentlichem Interesse sind. Insofern sollten Ergänzungsindikatoren nicht längerfristig geplant, sondern eher kurzfristig in einem iterativen Prozess zwischen Auftraggeber und Auftragnehmern bestimmt werden. Dargestellte Ergänzungsindikatoren sollten in mittelfristigen Abständen erneut berichtet werden, um Veränderungen aufzuzeigen. Beispiele für Ergänzungsindikatoren aus den Berichten

2006 und 2008 sind: Klassenwiederholungen, Computernutzung in und außerhalb der Schule, Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter, Vollzeitschulisches Ausbildungsangebot, Studienfinanzierung usw.

Bereits mit den Indikatoren der Berichte 2006 und 2008 steht der Bildungsberichterstattung ein Tableau von ca. 50 ausgearbeiteten bzw. hinreichend genau beschriebenen Indikatoren zur Verfügung. Hinzu kommen noch ca. fünf neue Indikatoren je Bericht sowohl aus dem Indikatorenentwicklungsprogramm als auch aktuelle Ergänzungsindikatoren, so dass die Bildungsberichterstattung insgesamt über ein stabiles Tableau von mindestens 55 bis 60 Indikatoren verfügt. Bedenkt man, dass insgesamt in einem Bildungsbericht maximal 30 bis 35 Indikatoren präsentiert werden können, dann steht der Bildungsberichterstattung bereits jetzt ein überschaubares, praktikables, fortschreibbares und begrenzt erweiterbares Indikatorensystem zur Verfügung. Aus diesem Indikatorensystem sollen mittelfristig die (25-30) Kernindikatoren für jeden Bericht abgeleitet werden.

Tableau der verfügbaren Indikatoren:

Indikatoren		Code/Bericht	Dimension *
A Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen (datengestützter Teil)			
1.	Demographische Entwicklung	A1/06	K
2.	Wirtschaftliche Entwicklung	A2/06	K
3.	Finanzsituation der öffentlichen Haushalte	A3/06	K
4.	Internationalisierungs- und Globalisierungstrends	A4/06	K
5.	Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft	A5/06	K
6.	Veränderte Familien- und andere Lebensformen .	A6/06	K
7.	Wirtschaftliche Entwicklung und Strukturwandel	A1/08	K
8.	Demographische Entwicklung und sozialer Wandel	A2/08	K
B Grundinformationen zu Bildung in Deutschland			
9.	Bildungsausgaben	B1/06; B1/08	I
10.	Bildungsbeteiligung	B2/06; B3/08	P
11.	Bildungsstand der Bevölkerung	B3/06; B4/08	W
12.	Bildungspersonal	B2/08	I
C Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung			
13.	Platzangebot in Kindertageseinrichtungen	C1/06	I
14.	Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung	C1/08	I
15.	Inanspruchnahme der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	C2/06; C2/08	I/P
16.	Pädagogisches Personal im frühkindlichen Bereich	C3/06; C3/08	I/P
17.	Übergang in die Schule	C4/06; C4/08	W

Indikatoren	Code/Bericht	Dimension *
D Allgemein bildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter		
18. Übergänge innerhalb des Schulwesens	D1/06; D1/08	P
19. Klassenwiederholungen	D2/06	P/W
20. Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter	D3/06; D3/08	I/P
21. Computernutzung in und außerhalb der Schule	D4/06	P
22. Pädagogische Gestaltung von Lernumgebungen	D4/08	P
23. Informelles Lernen durch freiwilliges Engagement	D5/06	I/P
24. Partizipation und Teilhabe an non-formalen Lernorten	D5/08	I/P
25. Kognitive Kompetenzen	D6/06; D6/08	W
26. Schulabgänger mit und ohne Abschluss	D7/06; D7/08	W
27. Pädagogisches Personal im Schulbereich	D2/08	I/P
E Berufliche Ausbildung		
28. Ausbildungsanfänger – Strukturverschiebungen in der Berufsbildung	E1/06; E1/08	I
29. Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung	E2/06; E2/08	I/P
30. Betriebliches Ausbildungsplatzangebot	E3/06	I
31. Stabilität von Ausbildungsverhältnissen	E4/06	P
32. Vollzeitschulisches Ausbildungsangebot	E3/08	I
33. Schulisches Bildungsniveau der Berufe	E4/08	I/P
34. Arbeitsmarktergebnisse: Erwerbsstatus und Einkommen nach Berufsgruppen	E5/06	W
35. Erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse	E5/08	W
F Hochschule		
36. Übergänge in die Hochschule	F1/06	I/P
37. Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Hochschulen	F2/06, F1/08	I
38. Studienverlauf, Studiendauer, Studienabbruch	F3/06; F4/08	P
39. Hochschulabsolventinnen und -absolventen	F4/06; F5/08	W
40. Lehrendes Personal an Hochschulen	F2/08	I/P
41. Studienfinanzierung	F3/08	I
G Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter		
42. Teilnahme an Weiterbildung	G1/06; G1/08	I
43. Finanzierung der Weiterbildung	G2/06	I
44. Informelles Lernen Erwachsener	G3/06; G3/08	I/P
45. Arbeitsmarkterträge beruflicher Weiterbildung	G4/06; G4/08	W
46. Berufliche Weiterbildungsangebote und –ausgaben von Unternehmen	G2/08	I
H „Schwerpunktthema“ (datengestützter Teil)		
I Wirkungen und Erträge von Bildung (datengestützter Teil)		
47. Bildung, Erwerbstätigkeit, Einkommen	I1/06	
48. Bildung, Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe	I2/06	
49. Bildung, Wirtschaftswachstum, soziale Erträge	I3/06	
50. Differenzierung und Kumulation von Bildung im Lebenslauf	I4/06	
51. Individuelle Regulationsfähigkeit	I1/08	
52. Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe	I2/08	
53. Sicherung von Humanressourcen	I2/08	

* I Input; P Prozess; W Wirkungen

6. Die zeitliche Abfolge der Darstellung der Indikatoren in den Bildungsberichten

Auf der Grundlage der Überlegungen unter 5. sowie zur Systematisierung der Auswahl und Darstellung der Indikatoren eines Bildungsberichts empfiehlt es sich, die Indikatoren in vier Gruppen einzuteilen:

1. Kernindikatoren, die in jedem Bericht dargestellt werden müssen
2. Kernindikatoren, die im Wechsel nur in jedem 2. Bericht enthalten sind
3. neue Indikatoren aus den jeweiligen Forschungsvorhaben und
4. Ergänzungsindikatoren

Um eine Unterscheidung bei den ersten beiden Gruppen von Indikatoren vornehmen zu können, wurden folgenden Kriterien zugrunde gelegt::

- Bedeutung des Indikators für die Systembeschreibung, also Absicherung "tragender Aussagen" zu einem Bildungsbereich,
- Relevanz des Indikators für Steuerung und bildungspolitische Entscheidungen im jeweiligen Bildungsbereich bzw. aus der Gesamtperspektive des Bildungswesens,
- gesicherte oder zu erwartende Datenbasis zur operationalisierten Darstellung des Indikators in verschiedenen Kennziffern und nach Differenzierungsaspekten.

Insgesamt ergibt sich daraus folgender Vorschlag für die zeitliche Abfolge einer mittelfristigen Darstellung von Indikatoren:

Übersicht über die Abfolge von Indikatoren der Bildungsberichte 2006 bis 2012¹⁴

Indikatoren		Bildungsbericht			
		2006	2008	2010	2012
A Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen (z.Z. noch datengestützter Teil)		x	-		
1.	Demographische Entwicklung	x	-		
2.	Wirtschaftliche Entwicklung	x	-		
3.	Finanzsituation der öffentlichen Haushalte	x	-		
4.	Internationalisierungs- und Globalisierungstrends	x	-		
5.	Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft	x	-		
6.	Veränderte Familien- und andere Lebensformen .	x	-		
7.	Wirtschaftliche Entwicklung und Strukturwandel (beinhaltet 2. bis 5.)	-	x	x	x
8.	Demographische Entwicklung und sozialer Wandel (beinhaltet 1. und 6.)	-	x	x	x

¹⁴ Der überschaubare Zeitraum bis 2012 wurde deshalb gewählt, weil nach Auffassung der Autorengruppe 2010, spätestens jedoch 2012, eine Bilanzierung der Bildungsberichterstattung erfolgen sollte. Diese bliebe nicht ohne Konsequenzen für die zeitliche Abfolge der Indikatoren.

		Bildungsbericht			
Indikatoren		2006	2008	2010	2012
B Grundinformationen zu Bildung in Deutschland		X	X		
9.	Bildungsausgaben	X	X	X	X
10.	Bildungsbeteiligung	X	X	X	X
11.	Bildungsstand der Bevölkerung	X	X	X	X
12.	Bildungspersonal	-	X	X	X
C Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung					
13.	Platzangebot in Kindertageseinrichtungen	X	-	-	-
14.	Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung	-	X	-	X
15.	Inanspruchnahme der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	X	X	X	X
16.	Pädagogisches Personal im frühkindlichen Bereich	X	X	X	X
17.	Übergang in die Schule	X	X	X	X
D Allgemein bildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter					
18.	Übergänge innerhalb des Schulwesens	X	X	X	X
19.	Klassenwiederholungen	X	-	-	X
20.	Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter	X	X	X	-
21.	Computernutzung in und außerhalb der Schule	X	-	-	-
22.	Pädagogische Gestaltung von Lernumgebungen	-	X	X	X
23.	Informelles Lernen durch freiwilliges Engagement	X	-	X	-
24.	Partizipation und Teilhabe an non-formalen Lernorten	-	X	-	X
25.	Kognitive Kompetenzen	X	X	X	X
26.	Schulabgänger mit und ohne Abschluss	X	X	X	X
27.	Pädagogisches Personal im Schulbereich	-	X	-	X
E Berufliche Ausbildung					
28.	Ausbildungsanfänger – Strukturverschiebungen in der Berufsbildung	X	X	X	X
29.	Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung	X	X	X	X
30.	Betriebliches Ausbildungsplatzangebot	X	-	X	-
31.	Stabilität von Ausbildungsverhältnissen	X	-	-	X
32.	Vollzeitschulisches Ausbildungsangebot	-	X	-	X
33.	Schulisches Bildungsniveau der Berufe	-	X	-	X
34.	Arbeitsmarktergebnisse: Erwerbsstatus und Einkommen nach Berufsgruppen	X	-	X	-
35.	Erfolgreiche Ausbildungsabschlüsse	-	X	-	X
F Hochschule					
36.	Übergänge in die Hochschule	X	-	X	X
37.	Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Hochschulen	X	X	X	X
38.	Studienverlauf, Studiendauer, Studienabbruch	X	X	X	X
39.	Hochschulabsolventinnen und –absolventen	X	X	X	X
40.	Lehrendes Personal an Hochschulen	-	X	-	X
41.	Studienfinanzierung	-	X	-	-

		Bildungsbericht			
Indikatoren		2006	2008	2010	2012
G Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter					
42.	Teilnahme an Weiterbildung	x	x	x	x
43.	Finanzierung der Weiterbildung	x	-	-	-
44.	Informelles Lernen Erwachsener	x	x	x	x
45.	Arbeitsmarkterträge beruflicher Weiterbildung	x	x	x	x
46.	Berufliche Weiterbildungsangebote und -ausgaben von Unternehmen	-	x	-	-
H „Schwerpunktthema“ (datengestützter Teil)					
I Wirkungen und Erträge von Bildung (z.Z. noch datengestützter Teil)					
47.	Bildung, Erwerbstätigkeit, Einkommen	x	-	-	-
48.	Bildung, Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe	x	-	-	-
49.	Bildung, Wirtschaftswachstum, soziale Erträge	x	-	-	-
50.	Differenzierung und Kumulation von Bildung im Lebenslauf	x	-	-	-
51.	Individuelle Regulationsfähigkeit	-	x	x	x
52.	Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe	-	x	x	x
53.	Sicherung von Humanressourcen	-	x	x	x

Literatur

- ACKEREN, L. VAN / HOVESTADT, G. (2003): Indikatorisierung der Forum Bildung-Empfehlungen. Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und -entwicklung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Reihe "Bildungsreform", Band 4. Bonn/Scheerens (2004)
- ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG (ABWF) 2001-2006: Kompetenzentwicklung (Jahrbuch). Münster / New York.
- AVENARIUS ET.AL. (2003): Bildungsberichterstattung für Deutschland. Konzeption. DIPF, Frankfurt am Main.
- BAETHGE, M. (2001): Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung. In: Forum Bildung (Hrsg.): Lernen ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn, S. 61-70.
- BAETGHE, M. / BAETHGE-KINSKY, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das Lebenslange Lernen. Münster / New York / München / Berlin.
- BALLERSTEDT E. / GLATZER, W. (1975). Soziologischer Almanach, Handbuch gesellschaftlicher Daten und Indikatoren (für die Bundesrepublik Deutschland), unter Mitarbeit von Mayer, K.U., Zapf, W.. Frankfurt am Main.
- BARTELHEIMER, P. (2006). Wozu Sozioökonomische Berichterstattung? – eine Kontroverse. In SOFI-Mitteilungen Nr. 34, 67-90.
- BARTELHEIMER, P. / BOES, A. / FUCHS, T. / GRIMM, N. / HACKET, A. / LAND, R. / MAYER-AHUJA, N. / WEBER, C.: Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung Deutschlands. Zweiter Bericht, Zwischenbericht, Teil I, Auswertung der Werkstattgespräche zur sozioökonomischen Berichterstattung im ersten Halbjahr 2006, Göttingen
- BAUMERT, J. / SCHÜMER, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323-407.
- BERGER-SCHMITT, R. (2001). Dimensions, Indicators and Time Series in a European System of Social Indicators by Example. EuReporting Working Paper No. 16. Towards a European System of Social Reporting and Welfare Measurement. A TSER-Project Financed by the European Commission, Subproject European System of Social Indicators. Centre for Survey Research and Methodology (ZUMA). Mannheim.
- BOURDIEU, P. (1997): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Margarete Steinrücke (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49-79.
- DIE INTERNATIONALEN BILDUNGSINDIKATOREN DER OECD - ein Analyserahmen. (1992) Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt am Main u.a.
- DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Untersuchungsbericht. Bonn.
- DOHMEN, G. (2001a): Zertifizierung. In: Forum Bildung (Hrsg.): Lernen ein Leben lang. Bonn, S. 152-160.
- DÜX, W. (2006): „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit.“ Zum Kompetenzgewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement. In: Rauschenbach / DUX / Sass (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Juventa Verlag, S. 205-240.

- FITZ-GIBBON, C. (1996) Monitoring School Effectiveness: Simplicity and Complexity. In Gray, J., Reynolds, D., Fitz-Gibbon, C. and D. Jesson (eds) *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. London: Cassell.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- NOLL, H.-H. (1998). Sozialberichterstattung: Funktionen, Merkmale und Grenzen. In Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (IFS) u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung, Sonderband Beobachtungsfeld Arbeit*. Berlin, 25-35.
- NOLL, H.-H. (2002). Social Indicators and Quality of Life Research: Background, Achievements und Current Trends. In Genov, N. (Ed.). *Advances in Sociological Knowledge over Half a Century*. Paris: International Social Science Council.
- NOLL, H.-H. (2003). Sozialberichterstattung, amtliche Statistik und die Beobachtung sozialstaatlicher Entwicklungen. In Meulemann, H. (Hrsg.), *Der Sozialstaat in der amtlichen Statistik. Angebote und Nachfragen. Sozialwissenschaftliche Tagungsberichte Band 6*. IZ: Bonn, 65-84.
- NONAKA, I. / TAKEUCHI, H. (1995): *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt / New York.
- OAKES, J. (1989). What educational indicators? The case for assessing school context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1](2), 181-199.
- OGAWA R. / COLLOM (HRSG.) (1998): *Educational Indicators: What are they? How can schools and school district use them?* Riverside.
- OVERWIEN, B. (2000): Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, W.; Kirchhoff, St. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. Neuwied, S. 43-70.
- RAUSCHENBACH, T. / LEU, H.R. U.A. (2004): *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. (Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht)*. Berlin.
- SCHEERENS, J. (1992): Prozessindikatoren der Arbeitsweise von Schulen. In: *Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD - ein Analyserahmen. (1992) Ein OECD/CERI-Bericht*. Frankfurt am Main u.a.: S. 62 -91. (Übersetzung von: OECD/CERI (Hrsg.) (1991): *The OECD International Education Indicators. A Framework for Analysis*. Paris.).
- STAUDT, E. / KRIEGESMANN, B. (1999): Weiterbildung. Ein Mythos zerbricht. In: QUEM (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung '99*. Berlin, S. 17-59.
- STRAKA, G.A. (2003) (Hrsg.): *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster.
- VOGES, W. (2002): Perspektiven des Lebenslagenkonzeptes, *Zeitschrift für Sozialreform*, Vol. 48, 262-278.

Anhang 1

List of Indicators on “The Condition of Education” (2000–2007)

This List of Indicators includes all the indicators that appear on *The Condition of Education* website (<http://nces.ed.gov/programs/coe>), drawn from the 2000–2007 print volumes. The list is organized first by section and then by subject area. Thus, the indicator numbers and the years in which the indicators were published are not sequential.

	Indicator number	Year
Special Analyses		
Entering Kindergarten: A Portrait of American Children When They Begin School		2000
Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment		2001
Private Schools: A Brief Portrait		2002
Nontraditional Undergraduates		2002
Reading—Young Children’s Achievement and Classroom Experiences		2003
Paying for College: Changes Between 1990 and 2000 for Full-Time Dependent Undergraduates		2004
Mobility in the Teacher Workforce		2005
U.S. Student and Adult Performance on International Assessments of Educational Achievement		2006
High School Coursetaking		2007
Section 1—Participation in Education		
All Ages		
Enrollment Trends by Age	1	2007
Preprimary Education		
Enrollment in Early Childhood Education Programs	2	2007
Elementary/Secondary Education		
Trends in Full- and Half-Day Kindergarten	3	2004
Past and Projected Public School Enrollments	3	2007
Trends in Private School Enrollments	4	2007
Homeschooled Students	3	2005
Racial/Ethnic Distribution of Public School Students	5	2007
Concentration of Enrollment by Race/Ethnicity and Poverty	6	2006
Family Characteristics of 5- to 17-Year-Olds	2	2003
Language Minority School-Age Children	6	2007
Children With Disabilities in Public Schools	7	2007
Undergraduate Education		
Past and Projected Undergraduate Enrollments	8	2007
Graduate and Professional Education		
Trends in Graduate/First-Professional Enrollments	9	2007
Adult Learning		
Participation in Adult Education	10	2007
Section 2—Learner Outcomes		
Early Childhood Outcomes		
Students’ Reading and Mathematics Achievement Through 3rd Grade	8	2004
Children’s Skills and Proficiency in Reading and Mathematics Through Grade 3	8	2005
Academic Outcomes		
Reading Performance of Students in Grades 4, 8, and 12	11	2007
International Comparisons of Reading Literacy in Grade 4	10	2003
Writing Performance of Students in Grades 4, 8, and 12	10	2004
Mathematics Performance of Students in Grades 4 and 8	13	2006

	Indicator number	Year
Mathematics Performance of Students in Grade 12	12	2007
International Comparison of 4th- and 8th-Grade Performance in Mathematics	11	2005
Poverty and Student Mathematics Achievement	15	2006
Reading and Mathematics Score Trends by Age	15	2007
Reading and Mathematics Achievement at 5th Grade	16	2007
Trends in the Achievement Gaps in Reading and Mathematics	14	2007
Student Reading and Mathematics Performance in Public Schools by Urbanicity	14	2005
International Comparisons of Mathematics Literacy	17	2006
International Comparisons of Mathematics Cognitive Domains of 4th- and 8th-Graders	17	2007
Science Performance of Students in Grades 4, 8, and 12	13	2007
International Comparison of 4th- and 8th-Grade Performance in Science	12	2005
U.S. History Performance of Students in Grades 4, 8, and 12	14	2003
Geography Performance of Students in Grades 4, 8, and 12	13	2003
Adult Literacy		
Trends in Adult Literacy	18	2007
Trends in Adult Literary Reading Habits	15	2005
Adult Reading Habits	20	2006
Social and Cultural Outcomes		
Education and Health	12	2004
Youth Neither in School nor Working	19	2007
Economic Outcomes		
Annual Earnings of Young Adults	20	2007
Employment Outcomes of Young Adults by Race/Ethnicity	17	2005
Section 3—Student Effort and Educational Progress		
Student Attitudes and Aspirations		
Time Spent on Homework	21	2007
Student Preparedness	22	2007
Postsecondary Expectations of 12th-Graders	23	2006
Student Effort		
Student Absenteeism	24	2006
Elementary/Secondary Persistence and Progress		
Grade Retention	25	2006
Event Dropout Rates by Family Income, 1972–2001	16	2004
Status Dropout Rates by Race/Ethnicity	23	2007
High School Sophomores Who Left Without Graduating Within 2 Years	27	2006
Public High School Graduation Rates by State	24	2007
Transition to College		
Immediate Transition to College	25	2007
International Comparison of Transition to Postsecondary Education	17	2004
Postsecondary Persistence and Progress		
Remediation and Degree Completion	18	2004
Transfers From Community Colleges to 4-Year Institutions	19	2003
Institutional Retention and Student Persistence at 4-Year Institutions	20	2003
Persistence and Attainment of Students With Pell Grants	23	2003
Trends in Undergraduate Persistence and Completion	19	2004
Postsecondary Participation and Attainment Among Traditional-Age Students	22	2005
Completions		
Degrees Earned	26	2007

	Indicator number	Year
Degrees Earned by Women	28	2007
Time to Bachelor's Degree Completion	21	2003
Postsecondary Attainment of 1988 8th-Graders	22	2003
Educational Attainment	27	2007
Advanced Degree Completion Among Bachelor's Degree Recipients	32	2006
Section 4—Contexts of Elementary and Secondary Education		
<i>Learning Opportunities</i>		
Early Development of Children	35	2005
Early Literacy Activities	33	2006
Care Arrangements for Children After School	33	2004
Afterschool Activities	29	2007
Availability of Advanced Courses in High Schools	25	2005
Student/Teacher Ratios in Public Elementary and Secondary Schools	30	2007
Out-of-Field Teaching in Middle and High School Grades	28	2003
Out-of-Field Teaching by Poverty Concentration and Minority Enrollment	24	2004
<i>Special Programs</i>		
Public Alternative Schools for At-Risk Students	27	2003
Inclusion of Students With Disabilities in General Classrooms	31	2007
<i>School Choice</i>		
Charter Schools	32	2007
Parental Choice of Schools	36	2006
Profile and Demographic Characteristics of Public Charter Schools	28	2005
<i>Teachers</i>		
Characteristics of Full-Time School Teachers	33	2007
Beginning Teachers	29	2003
Elementary/Secondary School Teaching Among Recent College Graduates	37	2006
<i>School Characteristics and Climate</i>		
Characteristics of School Principals	34	2007
Size of High Schools	30	2003
Student Perceptions of Their School's Social and Learning Environment	29	2005
Parents' Attitudes Toward Schools	38	2006
School Violence and Safety	36	2007
Student Support Staff in Public Schools	35	2007
High School Guidance Counseling	27	2004
<i>Finance</i>		
Variations in Instruction Expenditures per Student	39	2007
Public Elementary and Secondary Expenditures by District Poverty	40	2007
Public Elementary and Secondary Expenditures by District Location	35	2004
Expenditures in Public Elementary and Secondary Schools by Expenditure Category	38	2007
Public Effort to Fund Elementary and Secondary Education	39	2005
International Comparisons of Expenditures for Education	41	2007
Changes in Sources of Public School Revenue	37	2007
Section 5—Contexts of Postsecondary Education		
<i>Characteristics of Postsecondary Students</i>		
Minority Student Enrollments	31	2005
<i>Programs and Courses</i>		
Fields of Study	42	2007
Top 30 Postsecondary Courses	30	2004
International Comparisons of Degrees by Field	43	2007
<i>Learning Opportunities</i>		

	Indicator number	Year
Remedial Coursetaking	31	2004
Instructional Faculty and Staff Who Teach Undergraduates	46	2006
Distance Education by Postsecondary Faculty	47	2006
Distance Education at Postsecondary Institutions	32	2004
<i>Special Programs</i>		
Services and Accommodations for Students With Disabilities	34	2003
<i>Faculty and Staff</i>		
Faculty Salary, Benefits, and Total Compensation	44	2007
<i>College Resources</i>		
Electronic Services in Academic Libraries	33	2005
<i>State Policy</i>		
State Transfer and Articulation Policies	34	2005
<i>Finance</i>		
Institutional Aid at 4-Year Colleges and Universities	37	2004
Total and Net Access Price of Attending a Postsecondary Institution	47	2007
Total and Net Access Price for Graduate and First-Professional Students	48	2007
Debt Burden of College Graduates	38	2004
Employment of College Students	45	2007
Federal Grants and Loans to Undergraduate Students	46	2007
Public Effort to Fund Postsecondary Education	40	2005

Anhang 2

Übersicht über die Verfügbarkeit statistischer Daten im Jahr 2008

Anmerkung:

Die angegebenen Veröffentlichungstermine sind nur ungefähre Werte basierend auf den Vorjahren, eventuell sind manche Daten schon früher verfügbar oder die Veröffentlichung kann sich verzögern.

Erhebung/Publikation	Stichtag/ Berichtszeitraum	Veröffentlichung	Periodizität	Bemerkungen
Kinder- und Jugendhilfe- Statistik	15.03.2007	März 2008	jährlich	
Statistik der allgemeinbil- denden Schulen	Schuljahr 2007/2008	Oktober 2008	jährlich	
Statistik der beruflichen Schulen	Schuljahr 2007/2008	Oktober 2008	jährlich	
Berufsbildungsstatistik	31.12.2007	August 2008	jährlich	
Hochschulstatistik - Stu- dierende	Wintersemester 2007/2008	September 2008	jährlich	Einschließlich Studienan- fänger im Sommerse- mester 2007
Hochschulstatistik - Prü- fungen	Prüfungsjahr 2007	September 2008	jährlich	Wintersemester 2006/2007 und Sommer- semester 2007
Hochschulstatistik - Per- sonal	01.12.2007	Oktober 2008	jährlich	
Hochschulfinanzstatistik	2006	Mai 2008 (vor- aussichtlich)	jährlich	Kennzahlen im Septem- ber 2008
Bildungsbudget	2005, vorläufige Daten für 2006	März 2008	jährlich	Daten zu "Ausgaben je Schüler" für 2006 im Dezember 2008
Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte	2006	Oktober 2008	jährlich	
Personalstandstatistik des öffentlichen Dienstes	30.06.2007	November 2008	jährlich	
BAföG-Statistik	2007	Juli 2008	jährlich	
AFBG-Statistik (Meister- BAföG)	2007	Juni 2008	jährlich	
Continuing Vocational Training Survey (CVTS)	2005	August 2007	alle 5 Jah- re	
Adult Education Survey (AES)	2007	Anfang 2008	in Zukunft geplant alle 5 Jahre	
Mikrozensus	2007	Juni 2008	jährlich	
EU-SILC	2007	Dezember 2008	jährlich	
Bevölkerungsstatistik	31.12.2007	August 2008	jährlich	
PISA				
IGLU				

Erhebung/Publikation	Stichtag/ Berichtszeitraum	Veröffentlichung	Periodizität	Bemerkungen
...				
"Bildung auf einen Blick 2008"	Daten größtenteils für 2006	September 2008	jährlich	
"Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich 2008"	Daten größtenteils für 2006	September 2008	jährlich	
"Key data on Education in Europe 2008"	Daten größtenteils für 2006	Dezember 2008 (?)	alle drei Jahre	Fertigstellung geplant bis Dezember 2008, Veröffentlichung möglicherweise erst 2009.
"Progress towards the Lisbon objectives in education and training 2008"	Daten größtenteils für 2006	noch nicht bekannt	jährlich	In 2006 wurde der Bericht im Mai veröffentlicht, in 2007 voraussichtlich im Oktober.