

Konsortium Bildungsberichterstattung
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Deutsches Jugendinstitut
Hochschul Informations System GmbH
Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen
Statistische Ämter des Bundes und der Länder
im Auftrag der Kultusministerkonferenz
und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Bildungsberichterstattung

Entwurf eines Indikatorenmodells

**Vorlage für die Sitzung mit Steuerungsgruppe
und Beirat
am 9. März 2005 in Bonn**

(Stand: 27.2.2005)

Inhalt

1.	Einführung	3
2.	Leitgedanken der Bildungsberichterstattung	7
3.	Inhalt und Struktur des Indikatorenmodells	13
3.1	Auswahl der bildungspolitisch relevanten Themen	13
3.2	Internationale Anschlussfähigkeit und Abgrenzung der Bildungsbereiche	22
3.2.1	Einführende Bemerkungen zur internationalen Bildungsberichterstattung	22
3.2.2	Hauptbildungsbereiche des nationalen Bildungsberichts	23
3.3	Gliederung der Indikatoren im Bildungsbericht	24
4.	Bildungsbereichsübergreifende Indikatoren	27
4.1	Einführende Bemerkungen	27
4.2.	Indikatorenübersicht	33
4.3	Beschreibung der Indikatoren	36
5.	Bildungsbereichsspezifische Indikatoren	109
5.1	Einführende Bemerkungen	109
5.2.	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	110
5.2.1	Einführende Bemerkungen	110
5.2.2	Indikatorenübersicht	115
5.2.3	Beschreibung der Indikatoren	117
5.3	Allgemein bildende Schulen	121
5.3.1	Einführende Bemerkungen	121
5.3.2	Indikatorenübersicht	124
5.3.3	Beschreibung der Indikatoren	127
5.4	Non-formales und informelles Lernen im Schulalter	144
5.4.1	Einführende Bemerkungen	144
5.4.2	Indikatorenübersicht	149
5.4.3	Beschreibung der Indikatoren	153
5.5	Berufliche Bildung	174
5.5.1	Einführende Bemerkungen	174
5.5.2	Indikatorenübersicht	177
5.5.3	Beschreibung der Indikatoren	179
5.6	Hochschule	201
5.6.1	Einführende Bemerkungen	201
5.6.2	Indikatorenübersicht	205
5.6.3	Beschreibung der Indikatoren	207
5.7	Weiterbildung und non-formales/informelles Lernen im Erwachsenenalter	235
5.7.1	Einführende Bemerkungen	235
5.7.2	Übersicht über die Indikatoren für den Bereich Weiterbildung	240
5.7.2	Übersicht über die Indikatoren für den Bereich Weiterbildung	240
5.7.3	Beschreibung der Indikatoren	242
5.7.4	Übersicht über die Indikatoren „Informelles Lernen im Erwachsenenalter“ (ILW)	268
5.7.5	Beschreibung der Indikatoren	269
6.	Überlegungen zur Strategie künftiger Datenerhebungen im Bildungswesen	275
6.1	Beschreibung der Datenlücken	275
6.2	Überlegungen zur Verbesserung der Datenlage	278

1. Einführung

Die künftige Bildungsberichterstattung soll datengestützte Beschreibungen und Analysen des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland liefern. Sie kann und soll nicht das Bildungswesen in all seinen Facetten darstellen und muss sich daher von vornherein auf die Darstellung wichtiger Sachverhalte konzentrieren.

Bei der Entwicklung des der Berichterstattung zu Grunde zu legenden Indikatorenmodells hat sich das Konsortium zunächst auf einen Referenzrahmen verständigt, der allgemeine Kriterien für die Auswahl der in einem Bericht zu behandelnden Themen und Indikatoren enthält. Diese Leitgedanken der Bildungsberichterstattung (Teil 2) heben auf drei zentrale Ziele (individuelle Regulationsfähigkeit, Humanressourcen, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit) ab; sie verweisen zugleich auf Herausforderungen durch langfristig und tief greifend wirkende Prozesse des gesellschaftlichen Wandels, denen sich das Bildungssystem bei der Zielerreichung stellen muss. Als solche „Megatrends“ werden der Strukturwandel zur Dienstleistungsgesellschaft (Tertiärisierung), die Alterung der Gesellschaft (Demographie), die Internationalisierung/Globalisierung sowie Wertewandel und Individualisierung identifiziert.

Der Referenzrahmen gibt Anhaltspunkte für die Themenauswahl, dient gewissermaßen als Filter; doch lassen sich die zu untersuchenden Probleme nicht allein und vollständig aus den zuvor beschriebenen Zielen und Megatrends herleiten. Als zusätzliche Orientierungshilfe dient die Perspektive der „Bildung im Lebenslauf“, die es insbesondere ermöglichen soll, 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, hat 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 haben (dazu Teil 3).

Die Bildungsberichterstattung soll die zu erörternden Probleme jeweils unter Rückgriff auf wenige zentrale Indikatoren darstellen. Das Konsortium hat auch hier die Auswahl 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 „rechnen“ lassen, also fortschreibbar sind. In diesem Zusammenhang galt es, zwischen verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren zu unterscheiden. „Verfügbar“ sind solche Indikatoren, die schon im ersten Bericht genutzt werden können. Sofern und soweit die für einen Indikator erforderlichen Daten gegenwärtig nicht verfügbar sind, aber für die bildungspolitische Steue-

rung dringend benötigt werden und in absehbarer Zukunft gewonnen werden können („machbar“), sah das Konsortium seine Aufgabe darin, den Entscheidungsbedarf hinsichtlich zusätzlicher oder modifizierter Datenerhebungen auszuweisen. Indikatoren, die zwar wichtig, bei denen jedoch die erforderlichen Daten erst mit größerem Aufwand beschaffbar sind, werden als „wünschbar“ bezeichnet. Im Übrigen war bei der Auswahl der Indikatoren im Rahmen des Möglichen auf internationale Anschlussfähigkeit zu achten.

Die Darstellung der Indikatoren ist in zwei Teile gegliedert. Teil 4 erfasst die bereichsübergreifenden, also diejenigen Indikatoren, die sich auf einen Sachverhalt beziehen, der in sämtlichen oder doch in den meisten Bildungsbereichen anzutreffen ist, während Teil 5 die Indikatoren enthält, die in spezifischer Weise einzelne Bildungsbereiche betreffen. Dabei sind die Indikatoren jeweils zu Indikatorensets gebündelt, die den in Teil 3 benannten bildungspolitisch relevanten Themen entsprechen. Die Strukturierung der Indikatorensets folgt im Prinzip dem international üblichen Kontext/Input-Prozess-Output/Outcome-Schema, weicht aber insoweit davon ab, als sie mit Rücksicht auf die zunehmende Ergebnisorientierung im Bildungssystem und zur Vermeidung einer Produktionsanalogie die Wirkungen (Output/Outcome) an den Anfang rückt und erst im Anschluss daran Kontext/Input und Prozess aufgreift.

Teil 6 beschreibt die gegenwärtig vorhandenen Datenlücken und enthält erste Hinweise zur Verbesserung der Datenlage.

Das Konsortium legt Wert auf die Feststellung, dass das hier vorgelegte Indikatorenmodell vorläufigen Charakter hat. Bis zum Abschluss der Projektlaufzeit sind noch Modifikationen und Präzisierungen möglich und werden angestrebt. In diesem Prozess erhofft sich das Konsortium durch die Zusammenarbeit mit den Expertinnen und Experten der Steuerungsgruppe, des wissenschaftlichen Beirats und der Arbeitsgruppen „Indikatorenmodell und Forschungsstrategie/Datengewinnung/Statistik“ sowie „Migration“ weiterhin Anregungen.

Für die weitere Arbeit am Indikatorenmodell wie am Bildungsbericht ist die Klärung folgender Punkte notwendig:

- *Internationale Kompatibilität vs. Darstellung der deutschen Bildungsrealität:*
Eine strenge Ausrichtung der Indikatoren an internationaler Anschlussfähigkeit würde die Zugrundelegung der ISCED-Klassifikation erforderlich machen. Das wiederum hätte zur Folge, dass die dem deutschen Bildungssystem eigenen Strukturen und Prozesse nicht angemessen abgebildet werden könnten.
- *Verständnis der non-formalen und informellen Lernens und seiner angemessenen Berücksichtigung im Indikatorenmodell:*

Das Konsortium hat das non-formale und informelle Lernen explizit in zwei Abschnitten (5.4 und 5.7) dargestellt. Immanente Bezüge wurden bei den bereichsübergreifenden Indikatoren sichtbar gemacht.

- *Verhältnis übergreifender und bereichsspezifischer Indikatoren:*
Nicht zuletzt auf Grund der Ausschreibung hat sich das Konsortium entschieden, nicht nur übergreifende, sondern auch bereichsspezifische Indikatoren auszuweisen. Um der Verbindung zwischen übergreifenden und bereichsspezifischen Indikatoren gerecht zu werden, wurden drei Gruppen von Indikatoren dargestellt: übergreifende, übergreifende mit besonderer bereichsspezifischer Relevanz sowie im engeren Sinne bereichsspezifische Indikatoren.
- *Angemessene Berücksichtigung von Kontextindikatoren:*
Selbst nach mehrfachen Diskussionen mit Expertinnen und Experten hat sich das Konsortium nur für einen Indikator in dieser Dimension, nämlich Demographie, entschieden. Ob und wie weit im weiteren Projektverlauf zusätzliche Kontextindikatoren, z.B. Sozialindikatoren und ökonomische Indikatoren, aufgenommen werden, bleibt zu klären.
- *Berücksichtigung (Messung) nicht-kognitiver Kompetenzen:*
Es sollte geprüft werden, wie weit über Indikatoren zu grundlegenden Wissenskompetenzen bzw. kognitiven Kompetenzen hinaus auch solche zu Kompetenzbereichen erfassbar und berechenbar sind, die für die Bewältigung beruflicher Aufgaben wie auch von Anforderungen in der Gesellschaft und bei der individuellen Lebensgestaltung relevant sind (z. B. sozialkommunikative Kompetenzen, Selbststeuerungsfähigkeit).
- *Bildung im Lebenslauf:*
Um die Perspektive der Bildung im Lebenslauf hinreichend berücksichtigen zu können, stellen sich veränderte Anforderungen an die Datensituation. Die diesbezüglichen derzeitigen Datendefizite und Überlegungen zu möglichen Datengewinnungsstrategien werden im abschließende Teil 6. diskutiert.

2. Leitgedanken der Bildungsberichterstattung

Seit Bildungssysteme zu den zentralen gesellschaftlichen Institutionen zählen, von deren Leistungsfähigkeit sowohl die individuellen Entfaltungschancen als auch die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit und die soziale Kohäsion eines Landes wesentlich mit abhängen, haben sie in der nationalen und internationalen Öffentlichkeit eine erhöhte Aufmerksamkeit gefunden. Es sind die großen Fragen gesellschaftlicher Entwicklung, die mit mehr oder weniger großer Intensität in den nationalen und internationalen bildungspolitischen Debatten artikuliert werden und sich immer wieder neu für die Bildungssysteme stellen: Wie tragen die Bildungseinrichtungen dazu bei, dass unsere Kinder ein selbstbestimmtes Leben in einer freien und solidarischen Gesellschaft führen und ihre Lebensräume erweitern können? Helfen sie, Chancengleichheit in den Bildungsverläufen herzustellen und systematische Benachteiligungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft zu vermeiden? Welchen Beitrag leisten Bildungssysteme für die nationale Wohlfahrt, für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit von Ländern und Regionen? (Vgl. EU „Lissabon-Strategie“) Und wie fördern sie den sozialen und politischen Zusammenhalt in einer Gesellschaft?

Drei zentrale Zieldimensionen

Das Konsortium geht davon aus, dass die Bildungsberichterstattung helfen soll, solche drängenden Fragen für das Bildungssystem auf der Basis nachprüfbarer Indikatoren besser diskutierbar zu machen und im Diskurs der an der Gestaltung des Bildungssystems beteiligten Akteure Antworten zu finden. Dementsprechend folgt das Konsortium bei der Entwicklung von Indikatoren einem Bildungsverständnis, nach dem sich die Ziele für die Gestaltung von Bildungssystemen in drei zentralen Dimensionen begründen lassen:

- **Individuelle Regulationsfähigkeit:** Sie bedeutet die Kompetenz des Individuums, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biographie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu gestalten. Diese umfassendste und allgemeinste Zielkategorie für das Bildungssystem als Ganzes wie für jedes seiner Teile beinhaltet unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft im besonderen Maße die Entwicklung und den Erhalt der Lernfähigkeit bis ins hohe Alter.
- **Humanressourcen:** Diese Dimension zielt zum einen in ihrer ökonomischen Perspektive auf die qualifikatorische Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens, zum anderen in der individuellen Perspektive auf die Vermittlung der Kompetenzen, die den Individuen die Ausfüllung einer befriedigenden

und existenzsichernden Erwerbsarbeit und ein selbstständiges Agieren auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen.

- Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit: Hier geht es darum, dass Bildungssysteme gesellschaftliche Partizipation auch jenseits der Erwerbsarbeit durch Vermittlung entsprechender Kompetenzen ermöglichen helfen und so organisiert sind, dass sie im Erwerb von Kompetenzen und in der Gestaltung individueller Bildungsbiographien systematische Benachteiligungen nach Geschlecht, sozialer Herkunft, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit vermeiden. Sie leisten damit zugleich einen Beitrag zur gesellschaftlichen Kohäsion.

Man kann davon ausgehen, dass über diese Zieldimensionen ein weitgehender Konsens in der Gesellschaft besteht und sie ein hohes Maß an Legitimität besitzen. Man wird aber nicht unterstellen dürfen, dass sie sich in der Realität von Bildungssystemen und -politik immer konfliktfrei vereinbaren lassen. (Vielmehr dürfte ihre Vereinbarkeit ähnlich schwierig sein wie in der Zielkategorie des „magischen Dreiecks“ der Volkswirtschaftstheorie [Wirtschaftswachstum, Vollbeschäftigung und Geldwertstabilität].)

Sozioökonomischer Kontext der Zieldimensionen: „Megatrends“

Die für das Bildungssystem maßgeblichen Ziele werden historisch konkretisiert im Rahmen der gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse, die ständig im Fluss sind. Ihren strukturellen Wandel, der für Bildungssysteme Herausforderungen mit sich bringt, hat das Konsortium im Anschluss an die wissenschaftliche Diskussion zum gesellschaftlichen Wandel durch das Konstrukt von „Megatrends“ zu erfassen versucht. Megatrends unterscheiden sich von kurzfristigen Veränderungen in den Handlungsbedingungen von Menschen dadurch, dass sie langfristig wirkende grundlegende – d.h. mit großer Breiten- und Tiefenwirkung ausgestattete – Veränderungstendenzen abbilden. Diese betreffen auch Bildungseinrichtungen. Als für diese relevante „Megatrends“ hält das Konsortium vor allem folgende Entwicklungstendenzen für wesentlich:

- Strukturwandel zur Dienstleistungsgesellschaft (Tertiarisierung),
- Alterung der Gesellschaft (Demographie),
- Internationalisierung/Globalisierung,
- Wertewandel und Individualisierung,
- Informatisierung und Erhöhung der Wissensintensität.

Das Verhältnis von solchen grundlegenden Entwicklungstrends und dem Bildungssystem ist nicht einseitig deterministisch zu verstehen. Megatrends definieren weder Bildungsinhalte und -ziele noch Bildungsformen. Letztere sind vielmehr in ihrer Entwicklung und in ihrer täglich-

chen Arbeit in erstere eingebunden und damit konfrontiert, solche langfristigen Entwicklungen in die Gestaltung ihrer Lernziele, -inhalte und -formen einzubeziehen. Da „Megatrends“ keine historischen Subjekte sind, die Anweisungen diktieren, ist es Aufgabe der Bildungspolitik wie auch der Bildungsinstitutionen selbst, deren Bedeutung für Lernprozesse zu definieren. Dementsprechend bezieht auch eine Bildungsberichterstattung nicht automatisch und eindeutig Evaluationskriterien für Bildungseinrichtungen aus der Betrachtung von Megatrends; sie tut aber gut daran, Prozesse und Ergebnisse von Bildungsinstitutionen auch im Lichte des Wandels grundlegender Umweltbedingungen zu reflektieren und zu bewerten. Dabei muss man im Auge behalten, dass unterschiedliche Trends nicht für sich allein wirken, sondern immer im Zusammenhang mit anderen, so dass es zu komplizierten Gemengelagen und kumulativen Bedingungskonstellationen kommt¹.

Dass und wie eine Bildungsberichterstattung bei der Beschreibung und Bewertung von Bildungsprozessen auf die großen das Bildungswesen herausfordernden Wandlungsprozesse achten muss, sei im Folgenden kurz skizziert.

Der *Strukturwandel zur Dienstleistungsgesellschaft*, der zumeist beispielhaft an dem Sachverhalt demonstriert wird, dass in den meisten hochentwickelten postindustriellen Gesellschaften heute der Anteil der Dienstleistungen an der Beschäftigtenstruktur wenigstens zwischen 70 und 75 Prozent beträgt, verändert die Lebens- und Arbeitsformen der Menschen grundlegend. Bei aller Heterogenität dieses größten Sektors der Volkswirtschaft lässt sich der Wandel der Arbeit als Wechsel der Schwerpunkte in den inhaltlichen Tätigkeitstypen vom Umgang mit Sachen (Industriegesellschaft) zum Umgang mit Personen und Symbolen charakterisieren. Anders als in der industriellen Warenproduktion zeichnet einen großen Teil der Dienstleistungen aus, dass sie *kommunikative Arbeit mit Kunden/Klienten/Patienten sind*. Mit dem Trend zur Dienstleistungsgesellschaft verbindet sich überall eine deutliche Erhöhung der Erwerbstätigkeit von Frauen, worauf die traditionellen Bildungssysteme nicht ausgelegt waren.

Dienstleistungsgesellschaft ist sehr viel mehr als nur ein volkswirtschaftlicher Sektor von Wertschöpfung und Beschäftigung. Da für sie das enge Zusammenrücken von Arbeitsphäre und privater Alltagskultur charakteristisch ist, kommt es zu tiefgreifenden Veränderungen in den Haushalts- und Familienformen, in der gesellschaftlichen Kommunikation, den Lebensstilen und den Alltagsverhaltensweisen der Menschen.

Damit treten sowohl bezogen auf die Arbeits- als auch die Lebenswelt Kompetenzen in den Vordergrund, denen das Bildungssystem Rechnung tragen muss, will es die Kinder und Jugendlichen zu einem selbstbewussten und selbstständigen Agieren in dieser Gesellschaft befähigen: z.B. kommunikative Kompetenzen und kommunikative Sensibilität, Sprach- und Verbalisierungsfähigkeit, Problemlösungsverhalten in schnell und häufig wechselnden Situationen und, bezogen auf Informationsdienstleistungen, Umgang mit Symbolen und Medienkompetenz. Auch wenn fachliches und anderes technisches Wissen nicht bedeutungslos wird, wächst die Relevanz so genannter „Schlüsselkompetenzen“ auf allen Stufen des Bildungswesens.

Der *demographische Trend in den frühindustrialisierten Ländern* lässt sich – relativ einheitlich in der Richtung, bei begrenzten Differenzen in der Stärke der Austragung – als Verbindung von niedriger Geburtenrate und steigender Lebenserwartung charakterisieren. Dieser Trend wird sowohl die Alltagskultur als auch die Arbeitswelt einer Gesellschaft nachhaltig

¹ Zu den „Megatrends“ sowie zu ihren Wirkungszusammenhängen und -richtungen im Bildungssystem s. ausführlich: Martin Baethge/Klaus-Peter Buss/Carmen Lanfer: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berlin 2003, S. 19-30.

verändern. In der Alltagskultur geht es um neue Formen des Zusammenlebens der Generationen und die Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe älterer Menschen, damit jede und jeder in Würde alt werden kann. Im Bereich der Arbeitswelt geht es um den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitskräfte, um die Sicherung des Wissens- und Innovationstransfers von jung zu alt *und* von alt zu jung, was nur durch neue Organisationsformen der betrieblichen Arbeit erreicht werden kann.

Für das Bildungswesen entstehen durch den demographischen Trend große, in ihrer ganzen Tragweite heute noch nicht voraussehbare Herausforderungen, und zwar sowohl auf der planerischen als auch der inhaltlichen Seite. Wegen der langfristigen Bindung von Infrastrukturmaßnahmen im Bildungswesen sind demographische Entwicklungen frühzeitig planerisch zu antizipieren, um eine effiziente Ressourcen-Allokation in den Regionen und Institutionen zu ermöglichen. Auf der organisatorischen und inhaltlichen Ebene geht es – um nur eine zentrale Perspektive anzudeuten – neben einer besseren Ausschöpfung von Begabungsréserven um den Erhalt von Arbeits- und Selbstorganisationsfähigkeit über die Lebensspanne. Dabei herrscht Konsens darüber, dass lebenslanges Lernen ein Konzept bedeutet, das Anforderungen an das Bildungssystem auf all seinen Stufen in dem Sinne stellt, frühzeitig und kontinuierlich die Selbststeuerungskompetenz der Individuen für die Organisation ihrer Lernprozesse zu entwickeln und zu sichern.

Neben dem Alterungsprozess wird man in diesem Zusammenhang auch weitere soziodemographische Faktoren wie Geschlecht und Migrationshintergrund anführen müssen. Die Erwerbsbeteiligung von Frauen und Personen mit Migrationshintergrund hat in der Bundesrepublik kontinuierlich zugenommen. Beide Gruppen sind jedoch in den Berufsbildungs- und den beruflichen Weiterbildungsstatistiken deutlich unterrepräsentiert. Für sie bessere Zugangschancen zu Lernprozessen zu schaffen, bleibt eine wichtige Aufgabe. Außerdem müssen sich die Bildungseinrichtungen – insbesondere die Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen – dem internationalen Wettbewerb stellen.

Als wesentlich neue Qualität der aktuellen *Internationalisierungs- und Globalisierungsschübe* wird in der einschlägigen Literatur hervorgehoben, dass es nicht nur wie in früheren Phasen hauptsächlich um den Austausch von Waren, sondern um eine tendenziell weltweite Verteilung und Organisation von Wertschöpfungsketten (Arbeitsprozessen an möglicherweise einem Produkt/Dienstleistung) geht. In ihrem Gefolge entstehen globale Arbeitsmärkte für fast alle Kategorien von Arbeitskräften und kommt es zu breiten Migrationsprozessen. Auch die Lebensräume jenseits der Arbeit entgrenzen sich für immer mehr Menschen. Für die Bildungssysteme aller Länder entstehen sowohl gravierende organisatorische als auch inhaltliche Gestaltungsprobleme. Organisatorisch in der Orientierung von Curricula und Abschlüssen an internationalen Standards; inhaltlich darin, fremde Sprachen und Verständnis für fremde Kulturen auf allen Bildungsstufen zu vermitteln und zu Offenheit und Toleranz zu erziehen.

Was seit langem in den Sozialwissenschaften als Prozess fortschreitender *Individualisierung und eines ubiquitären Wertewandels* diskutiert wird, ist zu einem erheblichen Teil selbst Resultat der ausgreifenden Bildungsexpansion, die man in allen hochentwickelten Gesellschaften in den letzten 50 Jahren beobachten kann und die ihrerseits auf die fortschreitende funktionale Differenzierung und Verwissenschaftlichung der Lebens- und Arbeitsvollzüge im Zuge des Modernisierungsprozesses zurückzuführen ist. Individualisierung meint vor allem zweierlei: zum einen, dass die Integration der Gesellschaft weniger noch durch die Gruppen- und Klassenzugehörigkeit der Individuen als durch die individuelle Gestaltung der Biographie vollzogen wird; zum anderen, dass es zu einer Veränderung der Wertorientierungen gekommen ist, die als Stärkung von expressiven Bedürfnisprägungen wie Selbständigkeit, Selbstdarstellung, Partizipation und Mitbestimmung beschrieben wird. Schließlich gehört dazu, dass sich die Rolle des Staates in Richtung auf Stärkung der Handlungsfähigkeit der Individuen und gesellschaftlichen Basiseinheiten („enabling state“) ändert, und dass auch in Wirtschaft und Gesellschaft Prozesse der Dehierarchisierung und Dezentralisierung von Verantwortlichkeit an Bedeutung gewinnen.

Individualisierte Gesellschaftsintegration birgt für die Gesellschaft als Ganze wie für die Individuen Chancen und Risiken. Ob die einen, die Chancen, genutzt und die anderen, die Risiken, beherrscht werden können, dazu können die Bildungsinstitutionen im Sinne der Verbesserung der subjektiven Voraussetzungen einen Beitrag leisten – zum Beispiel dadurch, dass sie in ihren Organisationsformen und in ihrer Didaktik die Kompetenzen für eine selbständige Lebensgestaltung und biographische Planung ebenso stärken wie für solidarisches Handeln.

Informatisierung und steigende Wissensintensität durchdringt zunehmend alle Lebens- und Arbeitsprozesse und verändert ihr Gesicht. Das Internet stellt einen eigenen sozialen Handlungsraum dar – mit eigener Syntax und Grammatik, die sich Individuen wie Organisationen gleichermaßen erst aneignen müssen, und zwar für die Arbeit ebenso wie für die Lebenswelt. Nicht zuletzt die Organisation der Bildung wird durch Informations- und Kommunikationstechnik weitreichend verändert, auch wenn man die Visionen der lehrerleeren Schulen und der virtuellen Universität nicht teilt. IuK-Technik kann die alltäglichen Lebensräume für den erweitern, der sie zu nutzen weiß. Dabei geht es nicht mehr vordringlich um die technischen Dimensionen des Umgangs mit IuK-Technik. Die Umgestaltung und Beschleunigung der alltäglichen Arbeits- und Lebensprozesse durch symbolvermittelte elektronische Kommunikation und Interaktion verlangt allen Individuen ein hohes Maß an analytischem Wissen, hohe Kommunikationsfähigkeit, Reflexionsvermögen und Organisationsfähigkeit in Bezug auf die eigene Arbeit wie auf die Gestaltung der Biographie sowie Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen ab.

Es ist unschwer nachzuvollziehen, dass die systematische Reflexion und Berücksichtigung der Herausforderungen, die sich in den skizzierten langfristigen Entwicklungstrends erkennen lassen, Voraussetzung für eine positive Beantwortung der eingangs gestellten großen Frage an die Bildungsinstitutionen ist.

3. Inhalt und Struktur des Indikatorenmodells

3.1 Auswahl der bildungspolitisch relevanten Themen

Die künftige Bildungsberichterstattung soll Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Öffentlichkeit regelmäßig anhand von Indikatoren über die Entwicklungen des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland informieren und zugleich als Handlungsgrundlage für bildungspolitische Entscheidungen dienen. Mit ihren indikatorgestützten Beschreibungen und Analysen orientiert sie sich an der inzwischen international üblichen Praxis der Bildungsberichterstattung.

Gegenstand der Berichterstattung ist das Bildungssystem als Ganzes. Sie will nicht das Bildungswesen in all seinen Facetten erfassen, sondern muss sich darauf beschränken, wichtige Entwicklungen im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland zu analysieren², und den Blick in erster Linie auf solche Themen richten, die für eine Dauerbeobachtung des Bildungswesens relevant sind. Der Auftrag betont, dass es sich um eine systemische Berichterstattung, nicht um die Addition von Teilberichten über einzelne Bildungsstufen oder -institutionen handeln soll³. Dem trägt das Indikatorenmodell mit dem hohen Gewicht Rechnung, das den bereichsübergreifenden Indikatoren eingeräumt wird. Darüber hinaus soll auch bei den einzelnen Indikatoren prüfbar sein, wie weit sich in den Entwicklungen der Bereiche allgemeine Probleme des Bildungssystems spiegeln und was sie für das System als Ganzes bedeuten.

Die Berichterstattung orientiert sich an der Perspektive der „Bildung im Lebenslauf“, erfasst mithin sämtliche Bildungsbereiche – von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung über die Hochschule bis hin zur Weiterbildung – und schließt darüber hinaus auch die non-formalen und informellen Lernwelten ein. Der Blick richtet sich vor allem auf die Frage, ob und wie weit die Bildungseinrichtungen im Stande sind, die Lernenden auf die Anforderungen in Ausbildung, Beruf, Familie und Gesellschaft vorzubereiten. Hierbei geht es insbesondere um die „Schnittstellen“ des Bildungssystems, an denen sich zumeist der weitere Verlauf der „Bildungskarrieren“, ihr Gelingen und Misslingen, entscheidet.

Relevante Themen für die Berichterstattung und das ihr zu Grunde liegende Indikatorenmodell ergeben sich einerseits aus den drei Zieldimensionen (individuelle Regulationsfähigkeit, Humanressourcen, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit) sowie den bei ihrer Umsetzung zu bewältigenden gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen („Megatrends“), andererseits aus den Besonderheiten des deutschen Bildungswesens (u.a. die föderale Struktur, die Differenzierung des Sekundarbereichs I, das duale System der Be-

² Vgl. die Ausschreibung „Gemeinsamer Bericht der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung“ vom 13.5.2004.

³ Vgl. KMK, Eckpunkte-Papier.

rufsausbildung, Bildung und Erziehung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe). Vor allem in der Berücksichtigung dieser Spezifika des deutschen Bildungssystems dürfte der „Mehrwert“ der Bildungsberichterstattung gegenüber internationalen und ausländischen Bildungsberichten bestehen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich eine Vielzahl von aktuellen und längerfristigen Herausforderungen identifizieren, die Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungseinrichtungen zu bewältigen haben und die hier nicht im Einzelnen aufzulisten sind⁴.

Es liegt auf der Hand, dass eine umfassende Beschreibung und Analyse all dieser Probleme im deutschen Bildungswesen dem Sinn und Zweck einer Bildungsberichterstattung zuwider liefe. Sie muss sich darauf beschränken – das entspricht auch der dem Konsortium übertragenen Aufgabe – , die *wichtigen* Entwicklungen des Bildungssystems zu untersuchen. Die Unterscheidung zwischen wichtig und weniger wichtig ist indes nicht leicht zu treffen. Je nach politischem, sozialem und ethischem Vorverständnis wird man zu abweichenden Ergebnissen gelangen. In dem Bemühen um Objektivierung hat das Konsortium bei der Suche nach vorrangig zu bearbeitenden Problemen ein Diskursverfahren mit in- und ausländischen Expertinnen und Experten eröffnet, an dessen Ende sich die folgenden Themen als für die künftige Entwicklung des deutschen Bildungswesens von zentraler Bedeutung herauskristallisiert haben:

- Bildungsbeteiligung,
- Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse,
- Übergänge im Bildungssystem,
- Kompetenzerwerb,
- Bildungszeit,
- Qualitätssicherung und Evaluierung,
- demographische Entwicklungen,
- Bildungsausgaben,
- Personalressourcen,
- Bildungsangebote und Bildungseinrichtungen,
- Bildungserträge.

⁴ Zur Vielzahl der Probleme, die gegenwärtig in der bildungspolitischen Debatte erörtert werden, s. Kai S. Cortina/Jürgen Baumert/Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer/Luitgard Trommer (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg 2003; Hermann Avenarius/Hartmut Ditton/Hans Döbert/Klaus Klemm/Eckhard Klieme/Matthias Rürup/Heinz-Elmar Tenorth/Horst Weishaupt/Manfred Weiß: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde, Opladen 2003; Martin Baethge/Klaus-Peter Buss/Carmen Lanfer: Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berlin: 2003; Thomas Rauschenbach/Hansrudolf Leu/Sabine Lingenauber/Wolfgang Mack/Matthias Schilling/Kornelia Schneider/Ivo Züchner: Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter – Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht, Berlin 2004.

Bei der Themenwahl hat sich das Konsortium im Einzelnen von folgenden Erwägungen leiten lassen:

(1) Die *Bildungsbeteiligung* informiert über die Intensität der Nutzung von Bildungsangeboten durch die verschiedenen Altersgruppen. Die Differenzierung nach bestimmten Merkmalen der Lernenden (Sozialschicht, Migrationsstatus, Geschlecht, Wohnort) gibt Hinweise auf gruppenspezifische Unterschiede in der Bildungsteilnahme; sie lässt überdies den Wandel des Niveaus der Bildungsteilnahme im Zeitverlauf erkennen.

In den letzten vier Jahrzehnten haben sich Änderungen mit tief greifenden Folgen für das Bildungssystem und für das Verhältnis von Bildung und Beschäftigung vollzogen. Die weitere Entwicklung der Bildungsbeteiligung ist ein „Schlüselfaktor“ für das künftig zu erwartende Qualifikations- und Absolventenangebot. Nicht zuletzt werden die schrittweise Implementati-on lebenslangen Lernens und die Expansion des Weiterbildungsbereichs erhebliche Konsequenzen für die intergenerative Bildungsbeteiligung haben. Drei Aspekte sind hervorzuheben:

Erstens unterliegen Bildungsbeteiligung und Bildungsnachfrage den Auswirkungen des demographischen Wandels, insbesondere der Geburtenentwicklung. Das hat sowohl für die Kapazitätsplanung in den einzelnen Bildungsbereichen als auch für die Projektion des künftigen Angebots an Absolventen erhebliche Bedeutung. Mit der Entwicklung der Bildungsbeteiligung sind – zweitens – Niveaueffekte verbunden, welche die langfristige Entwicklung der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur widerspiegeln. So ist in den letzten Jahrzehnten die Verweildauer im Bildungssystem bis zum Eintritt in eine Erwerbstätigkeit kontinuierlich angestiegen. Auch haben sich im Schulbesuch deutliche Verschiebungen zwischen den einzelnen Schulformen vollzogen. Ähnliche Prozesse lassen sich auch in der beruflichen Bildung im Verhältnis zwischen dualer und vollzeitschulischer Ausbildung beobachten. Die stärkste Expansion hat sich auf dem Bildungsweg Gymnasium/Hochschule vollzogen. In der Summe dieser Veränderungen lässt sich ein deutliches „upgrading“ in der Qualifikationsstruktur der aufeinander folgenden jungen Generationen feststellen. Drittens sind Struktureffekte zu berücksichtigen, die in erster Linie die sozialen Differenzierungen der Bildungsbeteiligung betreffen. An dem insgesamt gestiegenen und voraussichtlich weiter steigenden Bildungsniveau haben die verschiedenen sozialen Gruppen in unterschiedlichem Umfang partizipiert. Während im geschlechtsspezifischen Bildungsverhalten eine stark angewachsene Beteiligung der jungen Frauen an höherer und akademischer Bildung zu beobachten ist, sind die sozialgruppenspezifischen Beteiligungsmuster relativ stabil geblieben. Dies ist nicht nur unter sozialen Gerechtigkeitsansprüchen von Bedeutung, sondern auch für die Frage nach den Potenzialen, die es zukünftig unter dem Vorzeichen eines starken Qualifikationsstrukturwandels im Beschäftigungssystem zu erschließen gilt.

(2) Für das Gelingen einer Bildungskarriere und für die künftige Lebensqualität des Einzelnen sind *Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse* ein überaus wichtiges Kriterium. Sie sind in der Regel Voraussetzung für den Zugang zu weiteren schulischen und beruflichen Bildungsgängen und beeinflussen in hohem Maße die Chancen beim Übertritt ins Arbeitsleben. Das Niveau der erreichten Abschlüsse erlaubt Aussagen zum Bildungsstand der Bevölkerung; es wirkt sich auf den Wohlstand und den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft aus. Angesichts der demographischen Entwicklung und der steigenden qualifikatorischen Anforderungen des Beschäftigungssystems ist vor allem die große Zahl von Jugendlichen ohne Schul- oder Ausbildungsabschluss ein erhebliches gesellschaftliches Problem.

Trotz teilweise unterschiedlicher Bezeichnungen stimmen die in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland erteilten Abschlüsse weitgehend überein. Allerdings zeichnet sich gerade im Schulwesen eine zunehmende Entkopplung von Bildungsgängen und Abschlüssen ab: Der Erwerb eines Zertifikats ist nicht mehr ausschließlich wie ehemals an eine einzige Schulform gebunden. Die verschiedenen Wege zum Erreichen von Abschlüssen (Ausdifferenzierung des Ersten Bildungsweges, Rolle des Zweiten Bildungsweges), die Abschlussquoten in mittleren und höheren Bildungsgängen sowie das Abschlussverhalten sozioökonomisch und soziokulturell benachteiligter Gruppen sind bildungspolitisch von besonderem Interesse.

(3) Herausragende Bedeutung ist den *Übergängen im Bildungssystem* als einem prägenden Merkmal der Bildungsbiographien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beizumessen: dem Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, von dort zur Sekundarstufe I, sodann zu den allgemein bildenden und berufsbildenden Schulformen der Sekundarstufe II; dem Wechsel zwischen den verschiedenen Schulformen; dem Übergang in die Hochschule und ins Beschäftigungssystem. Das gilt umso mehr angesichts der im internationalen Vergleich frühzeitig einsetzenden äußeren Differenzierung und vielfältiger Übergangentscheidungen. Mit bewältigten oder nicht bewältigten Übergängen sind in der Regel folgenreiche Entscheidungen für den weiteren Bildungs- und Lebensverlauf des Einzelnen verbunden. Übergänge sind somit Nahtstellen des Bildungswesens, denen strategische Bedeutung zukommt. Bereits im Schulwesen sind gravierende Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und im Kompetenzerwerb je nach sozioökonomischer und soziokultureller Herkunft der Kinder und Jugendlichen offenkundig. Diese Disparitäten lassen sich nur reduzieren, wenn es gelingt, die Übergangs- und Passungsprobleme zu mildern. Das Konzept der Öffnung und Durchlässigkeit der verschiedenen Schulformen, das bislang eher eine Abwärts- als eine Aufwärtsmobilität nach sich zog, könnte durch zunehmende Entkopplung von Bildungsgängen und -abschlüssen, durch damit einher gehende Entwicklung von Fördersystemen, durch Flexibilisierung von Bildungsgängen sowie durch Stärkung der sozialen Integration zum Abbau sozialer Disparitäten beitragen.

(4) Das entscheidende „Produkt“ eines Bildungssystems sind die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es Menschen ermöglichen, sich persönlich zu entfalten, sozial integriert zu leben, verantwortlich an gesellschaftlichen und kulturellen Aktivitäten teilzunehmen und einen befriedigenden und erfolgreichen Berufsweg zu beschreiten. Individuelle Entwicklung, Aneignung kultureller Werte und Inhalte sowie gesellschaftliche Teilhabe sind im Kern das, was traditionell als „Bildung“ bezeichnet wird. Die Qualifizierung für einen Beruf oder für bestimmte Tätigkeiten ergänzt das klassische Bildungsideal, kann hierzu aber auch in einem Spannungsverhältnis stehen.

Bildung und Qualifizierung lassen sich in einer modernen Industriegesellschaft nicht mehr durch einen festen Kanon von Kenntnissen beschreiben, die an die nachfolgende Generation weiterzugeben sind. Der ständige Wandel, dem Gesellschaft und Arbeitswelt unterliegen (siehe „Megatrends“), stellt neue, flexiblere Anforderungen. Wissen muss auf unterschiedliche, auch neue und komplexe Situationen anwendbar sein. Was Menschen gelernt haben, muss anschlussfähig sein für eigenständiges Weiterlernen. Neben dem Erwerb von vernetztem, anwendungsfähigem Wissen werden daher die Fähigkeit zum selbstregulierten Handeln, insbesondere zum selbstständigen Lernen, sowie soziale und kommunikative Fähigkeiten zu neuen Bildungs- und Qualifizierungszielen.

Zunächst in der Weiterbildung und der beruflichen Bildung, sodann auch in der allgemeinen Schulbildung und der Hochschulbildung wird daher von *Kompetenzen* als zentralen Zielsetzungen gesprochen. Fachliches Wissen und Können wird hierbei aus der Perspektive der realen Handlungsanforderungen betrachtet, mit denen Menschen konfrontiert sind. Als „kompetent“ gilt man nicht, wenn man bloß erworbenes Wissen anwendet und damit spezifische Aufgaben bewältigt. Vielmehr umfassen Kompetenzen neben kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man braucht, um bestimmte Probleme zu lösen, auch damit verbundene Einstellungen, Motive, Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen.

(5) *Bildungszeit* wird in mehrfacher Hinsicht verbraucht: individuell und gesellschaftlich, von Lernenden und Lehrenden, in formalen und in nicht formalisierten Bildungsprozessen.

Ein erheblicher Teil der Lebenszeit deutscher Kinder und Jugendlicher wird durch eine im internationalen Vergleich lang währende und spät einsetzende Lernphase in Anspruch genommen. Das übliche Zeitbudget wird in nicht wenigen Fällen durch zusätzlichen Zeitverbrauch, etwa für die Wiederholung von Klassenstufen oder für das erneute Durchlaufen des Sekundarbereichs II in der Berufsbildung nach Erwerb der Hochschulreife, noch weiter ausgedehnt. Der kontinuierlich ansteigende Verbrauch an Zeit für institutionalisierte Bildung war bisher gesellschaftlich weitgehend akzeptiert und bedurfte daher kaum einer Rechtfertigung, zumal er zusätzliche Möglichkeiten der Selbstentfaltung eröffnet. Doch erweist sich der großzügige Umgang mit Bildungszeit inzwischen angesichts der Finanznöte von Staat und

Kommunen als eine zunehmende Belastung für die öffentlichen Haushalte. Der im internationalen Vergleich späte Eintritt von Absolventen unseres Bildungswesens ins Erwerbsleben wird schon seit längerem als „Verschwendung von Lebenszeit“ kritisiert und hat überdies erhebliche Folgen für die Finanzierung der sozialen Sicherungssysteme. Je mehr sich der Grundsatz des lebenslangen Lernens mit der Abkehr vom tradierten Modell des „Vorratswissens“ und dem Bedeutungsgewinn grundlegender Kompetenzen zum lebenslangen Lernen und zur Selbstorganisation der je individuellen Bildungsbiographie durchsetzt, umso mehr stellt sich die Frage, ob der große zeitliche Aufwand für institutionalisierte Bildung weiterhin sinnvoll ist.

(6) Seit etwa 20 Jahren werden international wie national in allen Bereichen des Bildungswesens neue Strategien eingeführt, um die Selbststeuerungsfähigkeit der Bildungseinrichtungen zu erhöhen. Für das Bildungssystem insgesamt verbindet sich hiermit die Erwartung, dass die Verantwortlichkeit der Akteure gestärkt und letztlich das gesamte System flexibler und effizienter wird. Zu diesem Zweck werden die Handlungs- und Entscheidungskompetenzen mehr und mehr von der staatlichen auf die Ebene der Bildungseinrichtungen verlagert. Diese Entwicklung geht in der Regel mit neuen Formen der Koordination und der Außenkontrolle einher (z.B. marktförmige Mechanismen, externe Evaluation, Akkreditierung), sodass Deregulierung und Dezentralisierung einerseits, Re-Regulierung andererseits häufig ineinander greifen. Durch Ergebniskontrolle („Outputsteuerung“) sollen Anreize gesetzt werden, um Qualität, Effektivität und Effizienz einer Bildungseinrichtung zu verbessern.

Maßnahmen der *Qualitätssicherung und Evaluierung* werden auf diese Weise zum charakteristischen Handlungsmodus staatlicher Bildungspolitik und -verwaltung. Hierbei lassen sich allerdings erhebliche Unterschiede zwischen den Institutionen, Stufen und Sektoren des Bildungssystems beobachten, zum Beispiel zwischen der Schule als einer nichtrechtsfähigen Anstalt und der Hochschule, die zwar eine staatliche Einrichtung, aber zugleich eine rechtsfähige Körperschaft des öffentlichen Rechts ist, oder der Weiterbildung mit ihrer traditionell stark wettbewerbs- und marktförmig von privaten Trägern dominierten Prägung.

(7) Deutschland ist eine der am schnellsten alternden Gesellschaften der Welt. Dazu und zu den dadurch entstehenden Herausforderungen für das Bildungssystem siehe die Ausführungen zum „Megatrend“ *Demographie*.

(8) Anhand der *Ausgaben*, die für das Bildungswesen bereit gestellt werden, lassen sich die absolute und relative Mittelausstattung des Bildungswesens und seiner einzelnen Teilbereiche sowie die Finanzierungsstruktur erschließen. Sie geben im Einzelnen Auskunft darüber, wie viel des Bruttoinlandsprodukts in Bildung investiert wird, welchen Stellenwert das Bildungswesen im gesamtstaatlichen Mittelverteilungsprozess einnimmt, welche Prioritäten bei der intrasektoralen Mittelverwendung bestehen und wie die Lasten der Bildungsfinanzierung

zwischen Bund, Ländern, Gemeinden, der Wirtschaft und den Bildungsteilnehmern verteilt sind. Die dazu bereit gestellten Daten liefern die Basis für eine differenzierte Bewertung der Ressourcenausstattung des Bildungssystems und ihrer Finanzierung. Im internationalen Vergleich wird den Ausgabenindikatoren besondere Bedeutung für die Einschätzung der bildungsbezogenen Qualität des Wirtschaftsstandortes und der Wettbewerbsfähigkeit eines Landes beigemessen.

(9) Dem pädagogischen Personal, das mit den dafür bereit gestellten Ressourcen den größten Teil des Bildungsbudgets beansprucht, kommt eine Schlüsselrolle bei dem Bemühen um die Verbesserung und Sicherung der Qualität des Bildungswesens zu. Im Zusammenhang mit *Personalressourcen* geht es vor allem um die Intensität der pädagogischen Betreuung der Lernenden in den einzelnen Bildungsbereichen und ihre Entwicklung im Zeitablauf. Trotz unklarer empirischer Evidenz spielen Betreuungsrelationen in der Qualitätsdiskussion nach wie vor eine wichtige Rolle. Des Weiteren werden für politisches Steuerungshandeln Informationen über die Personalstruktur – ihre Verteilung nach Alter, Geschlecht, Qualifikation, Beschäftigungsumfang und Funktion – benötigt. Die Kenntnis der altersstrukturellen Entwicklung ist z. B. wichtig, um den Ersatz- und Fortbildungsbedarf in den einzelnen Bildungsbereichen abschätzen zu können. Zugleich lassen sich bereichsspezifische Unterschiede aufzeigen, z. B. hinsichtlich des Feminisierungsgrades oder des Umfangs der Teilzeitbeschäftigung. Insbesondere in der Frühpädagogik ist die Qualifikationsstruktur der Beschäftigten von besonderem Interesse: Sie ist nicht nur sehr heterogen, sondern weicht auch deutlich von den Standards vergleichbarer Industriestaaten ab. Im Schulwesen wird unter qualifikatorischem Aspekt insbesondere der in den Ländern eingeleiteten Neuordnung der Lehrerausbildung (gestufte Ausbildungsgänge, Verstärkung des fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteils, Ausdehnung der Praxisphase) Aufmerksamkeit zu schenken sein. Auch in den anderen Bildungsbereichen ist ein wachsendes Interesse an Fragen der Professionalität des Lehr- und Ausbildungspersonals auszumachen: im Hochschulbereich im Zusammenhang mit den steigenden Anforderungen an die – zunehmend evaluationsrelevant werdende – Qualität der Lehre, in der Weiterbildung im Zuge der Diskussion um die Einführung professioneller Standards.

(10) Bildungsprozesse sind in der Regel an erreichbare *Angebote von Kindergärten, Schulen, Ausbildungsplätzen, Hochschulen und nicht-formalisierten Bildungsprozessen* gebunden. Deren regionale Verfügbarkeit, ihre gute und ausgewogene Erreichbarkeit sind wichtige Voraussetzungen sowohl für die Verfolgung individueller Bildungsinteressen als auch für die Bereitstellung eines gut verteilten Angebots qualifizierter Absolventen des Bildungssystems. Gerade die Nachfrage bildungsferner Gruppen hängt in hohem Maße von wohnortnaher Verfügbarkeit der Bildungsangebote ab. Die Wahrnehmung des staatlichen Infrastrukturauftrags

im Bildungswesen gestaltet sich auf Grund des starken Geburtenrückgangs zunehmend schwieriger. Von dieser Entwicklung und von zusätzlichen Wanderungsverlusten sind vor allem Regionen in den neuen Ländern betroffen, die bei der Versorgung der Bevölkerung mit Kindergärten, Schulen und Horten die kritische Grenze der relevanten Bildungsbevölkerung unterschreiten werden oder bereits unterschritten haben. Die bestehenden Disparitäten in den regionalen Bildungsangeboten und die Ungleichheit der Zugangschancen dürften sich dadurch weiter erhöhen. Strukturelle und organisatorische Anpassungsmaßnahmen werden oftmals eine Verschlechterung der regionalen Angebotsbedingungen zur Folge haben; dies kann über das Bildungswesen hinaus gehende negative Konsequenzen für das Entwicklungspotenzial und die Anziehungskraft einer Region haben. Erschwerend kommt hinzu, dass in demographischen Kontraktionsphasen die Unsicherheit der Angebotsplanung auf Grund höherer „Freiheitsgrade“ im Bildungsverhalten zunehmen. Im Hochschulbereich spielt die Wohnortnähe der Bildungsangebote eine geringere Rolle. Das gilt wegen der Ausbreitung des Distance Learning auch für die Weiterbildung.

(11) Mit dem Thema „Bildungserträge“ greift das Konsortium die Frage auf, wie weit sich Bildung für den Einzelnen und die Gesellschaft „lohnt“, wie weit sich der „investive Charakter“ von Bildungsmaßnahmen belegen lässt. In den Blick genommen werden damit die längerfristig zu erwartenden Bildungseffekte („outcomes“), die zur Einschätzung der externen Funktionalität des Bildungssystems – seiner Bedeutung für die Erreichung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ziele – in der politischen Diskussion einen Bedeutungszuwachs erfahren haben. Für die „Investitionsbereitschaft“ des Einzelnen sind dabei insbesondere die im Beschäftigungssystem zu erwartenden Erträge (Beschäftigungs- und Verdienstmöglichkeiten, Verringerung des Arbeitslosigkeitsrisikos) und die im Vergleich mit den individuell zu tragenden Kosten ermittelten Bildungsrenditen relevant. Bildungspolitisch sind diese Renditen – und damit die Bildungsnachfrage – über die Gestaltung der Kostenbeteiligung beeinflussbar. Mit der Berechnung sozialer Renditen ist zumindest eine krude Einschätzung des gesellschaftlichen Ertrages von Bildung möglich, was für die Bildungspolitik in zweifacher Hinsicht von Bedeutung ist: einmal zur Sicherung einer allgemeinen Ressourcenmobilisierungsfähigkeit im verschärften Wettbewerb öffentlicher Aufgabenbereiche um knappe Mittel, zum anderen als Orientierungsgröße für die intrasektorale Mittelverteilung. Eine solche Steuerungsfunktion sozialer Renditen wird z. B. vom Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung propagiert.

Bei der Strukturierung der Themen und der ihnen zuzuordnenden Indikatoren hat sich das Konsortium in Anlehnung an die international übliche Praxis für eine Gliederung nach dem Schema Kontext/Input – Prozess – Wirkungen entschieden, hierbei aber angesichts der Tatsache, dass in Politik und Öffentlichkeit zunehmend die Ergebnisse von Bildung im Vorder-

grund des Interesses stehen, die Wirkungen an den Anfang gerückt, um im Anschluss daran Kontext/Input und Prozess in den Blick zu nehmen.

- Unter „Kontextvariablen“ sollen, im Unterschied zu bildungspolitisch gesetzten „Inputfaktoren“, die politisch nicht oder kaum beeinflussbaren gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen erfasst werden.
- „Prozess“ steht für die Gesamtheit der Faktoren, durch die im Bildungssystem die Rahmenbedingungen (Kontext/Input) im Blick auf die angestrebten Zielsetzungen „verarbeitet“ werden.
- Unter dem Begriff „Wirkungen“ wiederum werden die unmittelbaren Ergebnisse des Bildungsprozesses („output“) sowie seine langfristigen beziehungsweise mittelbaren Folgen („outcome“) gebündelt.

Es sollte sich von selbst verstehen, dass dieses Schema nicht auf Kausalbeziehungen verweist, sondern ausschließlich als heuristisches Instrument dient.

Die elf in künftigen Bildungsberichten vorrangig zu bearbeitenden Themen sind den verschiedenen Ebenen des Strukturschemas wie folgt zugeordnet:

Wirkungsebene:

- Abschlüsse
- Kompetenzen
- Bildungserträge

Kontextebene:

- Demographie

Inputebene:

- Bildungsausgaben
- Bildungsbeteiligung/Bildungsteilnehmer
- Personalressourcen
- Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen

Prozessebene:

- Übergänge
- Qualitätssicherung/Evaluierung
- Bildungszeit

Das Indikatorenmodell lässt darüber hinaus erkennen, welche „Berichtstiefe“ (Bund, Länder, Regionen) jeweils erreicht wird oder angestrebt werden soll.

Zu beachten ist, dass die Themen für unterschiedliche Bildungsbereiche eine unterschiedliche Relevanz aufweisen. So spielen zum Beispiel „Abschlüsse“ in der Kindergartenerziehung gar keine, in den meisten anderen Bildungsbereichen hingegen eine große Rolle. Im Übrigen ist der Umstand zu berücksichtigen, dass auch der Stand der Indikatorenentwicklung in den einzelnen Teilen des Bildungssystems sehr unterschiedlich ist. Vor allem auf den Gebieten der non-formalen und informellen Bildung wie auch der Weiterbildung fehlt es weitgehend an gesicherten Daten. Aus diesem Grunde erscheint es angezeigt, gerade diese Bereiche in gesonderten Abschnitten zu behandeln.

Bei der Indikatorisierung der Themen hat das Konsortium von vornherein davon abgesehen, die ganze Breite des jeweiligen Problemfeldes abzudecken. Daher haben wir zu jedem Thema nur einige wenige uns wichtig erscheinende Indikatoren herangezogen.

Der Auswahl der Indikatoren liegt im Übrigen die Überlegung zu Grunde, dass die Bildungsberichterstattung als fortlaufendes Monitoringinstrument genutzt werden soll. Deshalb werden grundsätzlich nur solche Indikatoren verwendet, die „fortschreibbar“ sind, für die also geeignete Daten gegenwärtig und künftig vorhanden sind oder beschafft werden können. Soweit für wichtige Aspekte fortschreibbare Daten derzeit nicht oder nicht in ausreichender Weise verfügbar sind, wird auf die Notwendigkeit zusätzlicher oder modifizierter Datenerhebungen verwiesen und zugleich der zeitliche Rhythmus der erforderlichen Erhebungsprogramme (zum Beispiel im Abstand von zwei oder vier Jahren) angegeben.

3.2 Internationale Anschlussfähigkeit und Abgrenzung der Bildungsbereiche

3.2.1 Einführende Bemerkungen zur internationalen Bildungsberichterstattung

Die Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der UNESCO, der OECD und der EU (UOE) weisen viele nationale Besonderheiten auf. Um die bildungsstatistischen Daten in vergleichbarer Form zu erheben und darzustellen, haben die drei Organisationen ISCED (International Standard Classification of Education) entwickelt. Die Bildungsprogramme der Mitgliedstaaten wurden den einzelnen Bildungsstufen zugeordnet. Für Deutschland haben sich BMBF, KMK und die statistischen Ämter mit der OECD auf eine Zuordnung der nationalen Bildungsprogramme zur ISCED verständigt. Diese Zuordnung ist bis zur nächsten Revision der ISCED verbindlich für die internationale Bildungsberichterstattung.

Im deren Mittelpunkt steht die gemeinsame Erhebung von Bildungsdaten. Die Ergebnisse dieser jährlichen Umfrage werden im OECD-Indikatorenbericht Bildung auf einen Blick (Education at a Glance – EAG) publiziert. Auf der EU-Ebene ist zusätzlich ein Konzept von Indikatoren und Benchmarks vereinbart worden. Diese werden jährlich berechnet. Als Datengrundlage dient ebenfalls die UOE-Erhebung, es werden aber auch andere Datenquellen

ausgewertet (z. B. die Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung – CVTS, der Labour Force Survey der EU). Darüber hinaus wird auf europäischer Ebene ein Adult Education Survey (AES) vorbereitet.

Das Indikatorensystem der OECD ist im Hinblick auf die internationale Anschlussfähigkeit der Hauptorientierungspunkt für den Bildungsbericht. Dies steht in Einklang mit den Beschlüssen der BLK, von der amtlichen Statistik die Hauptindikatoren der OECD auch für einzelne Bundesländer berechnen zu lassen.

3.2.2 Hauptbildungsbereiche des nationalen Bildungsberichts

Das Konsortium hat sich auf folgende Hauptbildungsbereiche verständigt:

- Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung,
- Allgemein bildende Schulen,
- Berufliche Bildung,
- Hochschule,
- Weiterbildung, non-formales und informelles Lernen im Erwachsenenalter,
- Non-formales und informelles Lernen im Schulalter.

Die Ausführungen zu den bereichsspezifischen Indikatoren enthalten Hinweise zur Abgrenzung dieser Bereiche. Diese sind auf der höchsten Gliederungsebene nicht kompatibel mit der UOE-Berichterstattung. Das betrifft auch die Reichweite des Bildungssystems insgesamt. So sind in der UOE-Erhebung, die sich primär auf das formale Bildungssystem erstreckt, folgende Bereiche nicht enthalten:

- Kindererziehung und -betreuung vor dem Kindergartenbesuch (z. B. Kinderkrippen),
- Kinderbetreuung im Schulalter nach und vor der Schule (z. B. Kinderhorte; beim Nachhilfeunterricht werden nur die Ausgaben der privaten Haushalte berücksichtigt),
- Einrichtungen der Jugendarbeit und ähnliche außerschulische Lernwelten,
- Innerbetriebliche und sonstige berufliche Weiterbildung,
- Fahrschulen, Musikschulen, Tanz- und Sportschulen, soweit sie nicht zu einem allgemein bildenden oder beruflichen Abschluss führen,
- Volkshochschulen, Familienbildungsstätten und sonstige Einrichtungen der allgemeinen Weiterbildung.

Die Bildungsindikatoren der OECD sind nach ISCED-Stufen gegliedert. Sieht man vom Hochschulbereich ab, lässt sich kein Bildungsbereich direkt einer ISCED-Stufe zuordnen. Das Schaubild verdeutlicht diese Zusammenhänge.

Bildungsbereiche der internationalen Berichterstattung und des Bildungsberichts

Bildungsbereiche - ISCED-Stufe - nationale Gliederung	UOE --- Nicht-UOE	Bildungsbereich des nationalen Bildungsberichts					
		Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	Allgemein bildende Schulen	Berufliche Bildung	Hochschule	Non-formales u. informelles Lernen im Schulalter	Weiterbildung, non- formales und informelles Lernen im Erwachsenalter
Bildungsbereiche der internationalen Berichterstattung (UOE)							
Elementarbereich (ISCED 0)							
Kindergärten							
Schulkindergärten; Vorklassen							
Primarbereich (ISCED 1)							
Grundschulen							
Sonstiger Primarbereich (z. B. entsprechende Sonderschulklassen)							
Sekundarbereich I (ISCED 2A)							
Allgemeinbildende Schulen							
Berufsvorbereitungsjahr							
Sekundarbereich II (ISCED 3)							
Allgemein bildende Schulen							
Berufliche Bildung							
» Duales System							
- Berufsschulen							
- Betrieblicher/überbetrieblicher Teil							
» Schulische berufliche Vollzeitausbildung							
» Beamtenausbildung mittlerer Dienst							
Postsekundär-nichttertiär (ISCED 4)							
Allgemein bildende Schulen							
Berufliche Bildung							
» Duales System							
- Berufsschulen							
- Betrieblicher/überbetrieblicher Teil							
» Schulische berufliche Vollzeitausbildung							
Fachschulen, Berufsakademien, VerwFH, ... (ISCED 5B)¹⁾							
Hochschulen (ISCED 5A/6)¹⁾							
Nicht auf Bildungsstufen aufteilbar (ISCED 9)²⁾							
Andere Bildungsbereiche und Lernwelten (Nicht-UOE)							
Andere Lernwelten für Kinder und Jugendliche							
Kinderkrippen							
Kinderhorte							
Jugendarbeit							
...							
Weiterbildung, nonformales und informelles Lernen im Erwachsenenalter							
Allgemein							
Beruflich							
> betrieblich							
> außerbetrieblich							

1) In diesen Bereichen gibt es auch duale bzw. mehrstufige Bildungsgänge (z. B. die Ausbildung von Verwaltungsbeamten des gehobenen Dienstes in Verwaltungsfachhochschulen und Behörden, Ausbildung von Lehramtsreferendaren in Schulen und Studienseminaren)

2) Betroffene Bildungsbereiche lassen sich nur auf der Basis einzelner Merkmale definieren.

3.3 Gliederung der Indikatoren im Bildungsbericht

Für die Gliederung der Indikatoren im Bildungsbericht kommen zwei Alternativen in Betracht.

Alternative 1: Gliederung der Indikatoren nach ISCED-Stufen mit Untergliederungen nach nationalen Gesichtspunkten

Diese Alternative ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. Die Indikatoren werden primär nach zwei Hauptbildungsbereichen gegliedert:
 - a. Bildungsbereiche der internationalen Berichterstattung (UOE),
 - b. Andere Bildungsbereiche der nationalen Bildungsberichterstattung.

2. Die Bildungsbereiche der UOE-Meldung werden weiter nach ISCED-Stufen gegliedert und ggf. nach nationalen Besonderheiten untergliedert.
3. Die ergänzenden Bildungsbereiche der nationalen Berichterstattung werden nach nationalen Besonderheiten untergliedert.

Bei einer derartigen Primärgliederung wird deutlich, worin die Unterschiede zwischen der UOE-Berichterstattung und dem nationalen Bildungsbericht bestehen. Nach der Alternative 1 sind die Indikatoren auf der Ebene der ISCED-Stufen mit den OECD-Indikatoren verknüpfbar. Dies bedeutet beispielsweise, dass als Ergebnis der Indikatorenberechnung der Anteil der Bildungsausgaben am BIP in UOE-Abgrenzung und in nationaler Abgrenzung vorliegen wird und dass erkennbar ist, worauf die Unterschiede beruhen.

Alternative 2: Gliederung der Indikatoren nach den Hauptbildungsbereichen des nationalen Berichts mit Untergliederung nach nationalen Spezifika

Durch die Primärgliederung nach den Hauptbildungsbereichen des nationalen Berichts werden die Bildungsbereiche der UOE-Berichterstattung anders geschnitten. So berücksichtigt die UOE-Erhebung beispielsweise im frühkindlichen Bereich nur den Kindergarten, während der im Bildungsbericht vorgesehene Bereich Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung auch die Kinderkrippen enthält. In diesem Fall sind die Indikatoren mit den OECD-Indikatoren aus Bildung auf einen Blick nicht verknüpfbar. So verändert sich der Indikator Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt jeweils mit der Abgrenzung des Bildungsbereichs. Es ist offensichtlich, dass die Einbeziehung oder Vernachlässigung der Kinderkrippen den BIP-Anteil der Bildungsausgaben beeinflusst.

Anmerkung zur Ausgestaltung des Berechnungsverfahrens

Es ist vorgesehen, das Verfahren zur Berechnung der Indikatoren modular aufzubauen. Dabei wird angestrebt, die Bildungsbereiche so weit zu untergliedern, dass sich der kleinste Rechenbereich nur einer ISCED-Stufe und nur einem Bildungsbereich der nationalen Berichterstattung zuordnen lässt. Für die Veröffentlichung kommen jedoch nur aggregierte Daten (siehe Schaubild) in Frage, insbesondere wenn die Indikatoren weiter untergliedert werden sollen (z. B. Bundesländer, Geschlecht).

4. Bildungsbereichsübergreifende Indikatoren

4.1 Einführende Bemerkungen

Bereichsübergreifende Indikatoren (in der folgenden Darstellung mit IÜ xx codiert) beziehen sich auf einen Sachverhalt, der in sämtlichen oder den meisten Bildungsbereichen vorkommt, einheitlich definiert ist und einheitlich gemessen wird. Er kann (wo sinnvoll) durch Aggregation Informationen über das System insgesamt liefern (z. B. Bildungsausgaben, Bildungszeit) und Vergleiche zwischen den einzelnen Bereichen ermöglichen. Hierbei sind zum Teil bereichsspezifische Differenzierungen notwendig (z.B. Ausgaben je Studierenden nach Fachrichtung). Darüber hinaus gibt es Indikatoren, die sich auf einen für sämtliche oder die meisten Bereiche relevanten Sachverhalt beziehen, aber (derzeit noch) nicht einheitlich gemessen werden können (z.B. Kompetenzen). Schließlich lassen sich Indikatoren benennen, die sich auf einen bereichsspezifischen Sachverhalt beziehen, aber dem Grundgedanken der Berichterstattung von Bildung im Lebenslauf folgend eher den bereichsübergreifenden Indikatoren zugeordnet werden (z. B. Schulartwechsel im Rahmen der Sekundarstufe I).

Ergänzend dazu werden als *bereichsspezifische Indikatoren* solche dargestellt, die für eine gegenstandsadäquate Darstellung von Problemen des jeweiligen Bildungsbereichs unverzichtbar sind und die nicht oder nicht hinreichend differenziert im Rahmen der übergreifenden Indikatoren berücksichtigt werden können.

Die im Teil 3 dargestellten, im Rahmen der Bildungsberichterstattung vorrangig zu bearbeitenden Themen stellen den Orientierungsrahmen für übergreifende Indikatoren dar. Jedem dieser Themen wird ein entsprechendes Indikatorenset zugeordnet.

Die Auswahl der Indikatoren in jedem Set orientiert sich an den in Teil 2 beschriebenen Zieldimensionen und den ihre Realisierung beeinflussenden Megatrends. Beispiele:

- Ein Vergleich des jeweiligen Anteils von Abgängern mit oder ohne Abschlüsse an unterschiedlichen Geburtsjahrgängen gibt Hinweise darauf, wie weit das Bildungssystem im säkularen Trend die Chance zur individuellen Regulationsfähigkeit erweitert hat.
- Die Entwicklung des Anteils von Personen mit höheren Abschlüssen an der Gesamtbevölkerung über mehrere Jahre hinweg indiziert, wie sich Humanressourcen entwickelt haben.
- Die Darstellung des Anteils von Personen mit und ohne Abschluss nach Geschlecht, Migrationsstatus, sozioökonomischem Hintergrund und regionalen Disparitäten liefert Informationen über gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit.

Bei der Auswahl der Indikatoren hat sich das Konsortium im Übrigen von folgenden Kriterien leiten lassen:

- Aktuelle bildungspolitisch relevante Indikatoren werden nur aufgenommen, wenn sie von mittel- bis langfristigem Interesse sind.
- Es werden insbesondere Indikatoren aufgenommen, die der Beobachtung des Systems dienen.
- Die Indikatoren sollen fortschreibbar sein.
- Soweit die erforderlichen Daten nicht vorhanden sind bzw. die Kontinuität der statistischen Erhebungen nicht gewährleistet ist, wird die Notwendigkeit zusätzlicher oder modifizierter Datenerhebungen deutlich gemacht.
- Die Indikatoren sollen nach Möglichkeit mit international verwendeten Indikatoren (z.B. OECD und EU) verknüpfbar sein.
- Die Indikatoren sollen sich nach Möglichkeit in einer Gliederung nach Bundesländern berechnen lassen.

Auf der *Wirkungsebene* sollen die Indikatorensets Abschlüsse, Kompetenzen und Bildungserträge dargestellt werden. *Abschlüsse* stehen am Ende von zeitlich und inhaltlich normierten Bildungsgängen bzw. Bildungsstufen und belegen deren erfolgreiches Absolvieren. Als wichtige Indikatoren werden erfasst: der Bildungsstand der Bevölkerung nach Abschlüssen, die Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich, der Anteil der jungen Erwachsenen, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen, sowie die Absolventen in Prozent der Erwerbspersonen (erwerbstätig bzw. erwerbslos) mit gleichem Bildungsabschluss. Diese Indikatoren können auf der Grundlage verfügbarer bzw. generierbarer Daten berechnet werden; ein zusätzliches Datenerhebungsprogramm ist nicht erforderlich.

Quer durch alle Bereiche und Stufen des Bildungswesens wird heute versucht, Ziele von Bildung als zu erwerbende *Kompetenzen* zu beschreiben und das Ausmaß der Zielerreichung zu messen. Dabei wird ein breiter Kompetenzbegriff zugrunde gelegt, der neben kognitiven auch affektive und soziale Komponenten umfasst, die gemeinsam und vielfach verknüpft zur Bewältigung komplexer Handlungsanforderungen gefordert sind. Hinsichtlich der Handlungsinhalte kommen neben traditionellen, fach- bzw. berufsgebundenen Bereichen auch fachübergreifende bzw. fachunabhängige Bereiche wie z.B. Selbstregulation und Problemlösefähigkeiten in den Blick. Gerade von non-formalen und informellen Bildungsprozessen werden meist Wirkungen auf derartige Schlüsselkompetenzen erwartet, während formale Bildung zunächst am Erwerb von Grundkompetenzen gemessen wird, vor allem an der Literalität im Sinne der Nutzung von Kulturwerkzeugen wie Sprache und Text, mathematischen und naturwissenschaftlichen Modellierungen. Kompetenzen in dieser Vielfalt und Breite zu messen, sie vergleichbar zu machen und in Indikatoren abzubilden, ist eine Aufgabe, die derzeit nur in Teilen einlösbar ist, zumal fraglich ist, wie weit „Schlüsselkompetenzen“ tatsächlich transfe-

rierbar sind. Grundsätzlich werden in der Literatur vier unterschiedliche Arten von Messungen vorgeschlagen und genutzt: (a) direkte Messung grundlegender – überwiegend kognitiver - Fähigkeiten und Fertigkeiten anhand von Testaufgaben, (b) Messung von Einstellungen, Motiven, Bereitschaften und anderen kompetenzrelevanten Dispositionen durch bewährte, standardisierte Fragebogenskalen, (c) Selbstberichte über Tätigkeiten und Verhaltensweisen, die indirekt als Indikatoren für erworbene Kompetenzen gelten können, sowie schließlich (d) Selbst- oder Fremdeinschätzung des Kompetenzstands. Meßqualität und Vergleichbarkeit nehmen von (a) bis (d) ab.

Als Kern dieses Indikatorensets ist schon jetzt die Messung von Grundkompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der Grundschulzeit sowie bei 15-Jährigen realisierbar, wenn Deutschland sich weiterhin an internationalen Studien wie PIRLS/IGLU, TIMSS und PISA beteiligt, die entsprechende Tests bereitstellen. Das Konsortium empfiehlt aus mehreren Gründen die Fortsetzung dieser Erhebungen in Zeitreihe: (a) sie garantieren die internationale Anschlußfähigkeit der Bildungsberichterstattung; (b) sie sind schon jetzt verfügbar und können auf Dauer gestellt werden; (c) sie sind als Indikatoren der Wirkungsqualität des Schulsystems weitestgehend akzeptiert; (d) sie sind prinzipiell auf andere Bildungsbereiche übertragbar. Denkbar wäre auch ein Umschwenken auf Tests, die nationale Bildungsstandards operationalisieren; dies hätte den Vorteil einer engeren Anbindung an Zielkriterien, die politisch und fachlich auf KMK-Ebene gesetzt werden. Allerdings ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht absehbar, ob und in welchem Umfang zukünftig bundesweit repräsentative Erhebungen zur Einlösung der Bildungsstandards vorliegen werden. Möglicherweise wird man den nationalen Stand mit internationalen benchmarks im Sekundarbereich durch PISA, im Primarbereich durch TIMSS/PIRLS erfassen, während man für den intranationalen Vergleich Ergebnisse flächendeckender bzw. repräsentativer Erhebungen in den Ländern verwenden kann, die durchaus getrennt durchgeführt werden, aber mit Hilfe des IQB der KMK auf eine einheitliche Norm abgebildet werden. – Konkret sollten in jedem Fall die Verteilungen auf Kompetenzstufen (im inter- bzw. intranationalen Vergleich und in Zeitreihe) dargestellt werden, bei Differenzierung nach Geschlecht, Migration, sozialer Herkunft und Bildungsgang (Grundschule: mit/ohne Kindergartenbesuch, unter Kontrolle des sozialen Hintergrunds).

Die internationalen Erhebungsprogramme sollten durch einen zweiten Testtag ergänzt werden. Im Grundschulbereich könnte so sichergestellt werden, dass neben Lesekompetenz (wie sie bei PIRLS erfasst ist) auch Mathematik und Naturwissenschaften (analog zur TIMSS-Primarschulstudie) erfasst werden; zudem lassen sich Aspekte von Lernmotivation und Selbstregulation erfassen und bildungsrelevante Tätigkeiten erfragen. Im Sekundarbereich sollten am zweiten Tag vor allem Tests zu Kompetenzen in der Fremdsprache Englisch (basierend auf dem Europäischen Referenzrahmen für das Sprachenlernen sowie den Bil-

ungsstandards) und zu computerbezogenen Kompetenzen eingesetzt werden – zwei Bereichen, die angesichts neuer Herausforderungen aus der Arbeits- und Lebenswelt zu den Grundkompetenzen gezählt werden müssen und für die (basierend auf der DESI-Studie der KMK bzw. auf PISA 2003) erste geeignete Instrumente vorliegen; auch hier soll Selbstregulation, Lernmotivation und – je nach Entwicklungsstand, ggfs. im Wechsel – weitere Kompetenzbereiche angesprochen werden. – Verantwortlich für die Bereitstellung kompetenzbezogener Indikatoren für den Grund- und Sekundarschulbereich sind zum einen die wissenschaftlichen Konsortien, die den deutschen Teil der internationalen Schulstudien durchführen, zum anderen das Institut für Qualitätsentwicklung (IQB) der KMK.

Während die bisher genannten Indikatoren bereits realisiert oder machbar sind, ist eine Kompetenzmessung am Ende des Sekundarstufe II und in Erwachsenenstichproben noch als wünschbar einzustufen. Hierzu müssen laufende und geplante Vorarbeiten (Machbarkeitsstudie für ein „Berufsbildungs-PISA“, Machbarkeitsstudie für die Einbeziehung von Kompetenzmessungen in das SOEP, Überlegungen für ein nationales Bildungspanel, Vorarbeiten für das OECD-Programm PIAAC) genutzt und untereinander koordiniert werden.

Im Indikatorenset *Bildungserträge* werden die gesellschaftliche und die individuelle Bildungsrendite, das relative Einkommen nach Bildungsstand und Altersgruppen sowie die Anteile der Erwerbstätigen, Arbeitslosen und der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Personen nach Bildungsstand und Altersgruppen dargestellt. Die Datenbasis dafür ist im Wesentlichen vorhanden; die Indikatoren können berechnet werden.

Auf der *Inputebene* finden sich die Indikatorensets Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung/Bildungsteilnehmer, Personalressourcen, Bildungsangebote/Bildungseinrichtungen, hingegen auf der *Kontextebene* nur das Set Demographie. Das Konsortium sieht es für die Weiterentwicklung des Indikatorenmodells als geboten an, in einem nächsten Arbeitsschritt geeignete Kontextindikatoren (z.B. Sozialindikatoren) zu ergänzen. In den Bildungsbericht selbst sollen darüber hinaus generell Informationen über Kontextbedingungen wie Arbeitsmarkt und öffentliche Finanzen einfließen.

Das Set *Bildungsausgaben* umfasst die Indikatoren gesamtgesellschaftliche Aufwendungen für Bildung insgesamt und nach Bildungsbereichen, Ausgaben je Bildungsteilnehmer, Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen am Bruttoinlandsprodukt, Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen am öffentlichen Gesamthaushalt, kumulative öffentliche Ausgaben für typische Bildungskarrieren sowie die finanzielle Förderung je Bildungsteilnehmer. Die vorliegenden Daten ermöglichen die Überprüfung von Prioritätensetzungen bei der Mittelverteilung auf die einzelnen Bildungsbereiche im Blick auf veränderte Anforderungen und Aufgabenstellungen sowie der Finanzierungsstruktur hinsichtlich ihrer fiskalischen Leistungsfähigkeit (angemessene Mittelaufbringung) und ihrer Verteilungswirkungen. Sozial-

schichtspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und beim Erwerb von Bildungsabschlüssen lassen sich auf diese Weise auch in ihren ökonomischen Dimensionen (Kosten- und Nutzeninzidenz) beschreiben. Verglichen werden können darüber hinaus die mit bestimmten Bildungskarrieren verbundenen Kosten. Ihre Kopplung mit Ertragsinformationen erlaubt die Berechnung qualifikationsspezifischer Bildungsrenditen.

Für das Set *Bildungsbeteiligung/Bildungsteilnehmer* wurden die Indikatoren Bildungsbeteiligung der Bevölkerung, Bildungsteilnehmer nach sozio-ökonomischen Hintergrund sowie die Mobilität im Rahmen internationaler Austauschprogramme ausgewählt. Die Datenbasis für die Berechnung der Indikatoren ist durch die vorhandenen Statistiken gegeben.

Das Indikatorenset *Personalressourcen* umfasst die Indikatoren Verteilung des pädagogischen Personals nach Alter, Geschlecht und Beschäftigungsumfang, Qualifizierung bzw. Professionalisierung des pädagogischen Personals sowie zahlenmäßiges Verhältnis Lernende-Lehrende. Auch hier ermöglicht die vorhandene Datenlage die Berechnung der ausgewählten Indikatoren.

Das Indikatorenset *Bildungsangebote/Bildungseinrichtungen* bezieht sich auf die regionale Verteilung der Angebote, ihren zeitlichen Umfang und auf die Verteilung der Angebote nach der Trägerschaft. Folgende Indikatoren wurden ausgewählt: Plätze und Inanspruchnahme ganztägiger Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen und Schulen, Anzahl der Lernenden je Bildungseinrichtung sowie Anteil der Bildungsteilnehmer in privaten Bildungseinrichtungen. Während andere nach außerschulischen Kooperationspartnern und pädagogischen Angebotstypen differenzierte Daten im Hinblick auf den infrastrukturellen Ausbau von Ganztagschulen derzeit noch fehlen, berichtet die KMK jährlich über Daten zur Angebotsstruktur (gebunden; teilweise gebunden; offen / Gliederung nach Schulart) sowie über die Teilnehmerzahlen (auch in Relation von Halbtags- zu Ganztagschul-Teilnehmern).

Auf der *Prozessebene* soll sich die Darstellung auf die Indikatorensets Übergänge, Qualitätssicherung und Evaluation sowie Bildungszeit konzentrieren. *Übergänge* bezeichnen den Wechsel in eine neue Stufe bzw. einen neuen Abschnitt innerhalb des Bildungssystems. Damit sind sowohl Übergänge zwischen den einzelnen Bereichen des Bildungssystems (allgemein bildende Schulen, Berufsausbildung, Studium) als auch Übergänge/Wechsel innerhalb der jeweiligen Bildungsbereiche gemeint. Gewissermaßen „im Durchlauf“ durch das Bildungssystem werden folgende Indikatoren dargestellt: Einschulung von Kindern nach Einschulungsalter, Übergänge von der Grundschule in weiterführende Schulen, Schulformwechsel im Rahmen der Sekundarstufe I, Übergänge von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, Einmündung in Ausbildung nach schulischer Vorbildung und nach verschiedenen Ausbildungsarten sowie Übergang zur Hochschule und Studierbereitschaft der Studienberechtigten. Probleme bestehen hinsichtlich der gegenwärtigen Datensituation. Die Darstellung der Indikatoren macht die Erweiterung der Schulstatistik um Individualdaten, die diffe-

renzierte Erfassung der sozialen Herkunft sowie eine Abstimmung mit der individuenbezogenen Kinder- und Jugendhilfestatistik erforderlich.

Im Indikatorenset *Bildungszeit* werden die Indikatoren Zeitaufwand für Bildung und Lernen, durchschnittliche Verweildauer der Absolventen im Bildungsbereich sowie Alter der Absolventen dargestellt. Um den erstgenannten Indikator, der sich wesentlich auf die Zeitbudgeterhebung von 2001/02 stützt, regelmäßig aktualisieren zu können, müssten entsprechende Erhebungen auf Dauer gestellt werden. Für die beiden anderen ist die Datenbasis im Wesentlichen gegeben.

Angesichts der neuen Steuerungsformen werden Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie der Evaluation zu einem zentralen Handlungsfeld von Bildungspolitik und -verwaltung. Das Ausmaß dieser vielfältigen Maßnahmen auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems muss im Indikatorenmodell abgebildet werden. Auf Grund der erheblichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Institutionen, Stufen und Bereichen des Bildungssystems ist es nicht möglich, übergreifende Indikatoren anzugeben. Bezüglich des Indikatorensets *Qualitätssicherung und Evaluierung* betont das Konsortium daher zwar die bereichsübergreifende Problemlage, erachtet aber bereichsspezifische Darstellung entsprechender Indikatoren als zweckmäßiger. Zu erwägen ist, Qualitätssicherung und Evaluation zum Schwerpunktthema eines der künftigen Bildungsberichte zu machen.

4.2. Indikatorenübersicht

	Indikatorsets und Indikatoren	Datenbasis
Wirkungen	Abschlüsse	
	IÜ 01 Bildungsstand der Bevölkerung	Mikrozensus
	IÜ 02 Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich	Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulstatistik, Bevölkerungsstatistik,
	IÜ 03 Junge Erwachsene, die sich nicht in Ausbildung befinden über keinen Abschluss der Sek. II verfügen	Mikrozensus
	IÜ 04 Absolventen in Prozent der Erwerbspersonen mit gleichem Bildungsabschluss	Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulstatistik, Mikrozensus
	Kompetenzen	
	IÜ 05 Kompetenzen bei 15jährigen	PISA, PISA-E
	IÜ 06 Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaften und Mathematik am Ende der Grundschulzeit	IEA, IGLU
	IÜ 07 Basiskompetenzen nach Abschluss der Sekundarstufe in verschiedenen Alterskohorten	Surveys
	Bildungserträge	
	IÜ 08 Gesellschaftliche Bildungsrendite	SOEP, Mikrozensus, Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte
IÜ 09 Individuelle Bildungsrendite	SOEP, Mikrozensus	
IÜ 10 Relative Erwerbseinkommen nach Bildungsstand und Altersgruppen	SOEP	
IÜ 11 Anteile der Erwerbstätigen, Arbeitslosen und der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Personen nach Bildungsstand und Altersgruppen	Mikrozensus	
Kontext	Demografie IÜ 12 Bevölkerung im bildungsrelevanten Alter	Bevölkerungsstatistik

Input	Bildungsausgaben		
	IÜ 13	Gesamtgesellschaftliche Aufwendungen für Bildung insgesamt und nach Bildungsbereichen	Berechnungen des StBA auf Basis der Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte, Hochschulfinanzstatistik, diversen amtlichen und nicht-amtlichen Statistiken
	IÜ 14	Ausgaben der Bildungseinrichtungen je Bildungsteilnehmer	Berechnungen des StBA auf Basis der Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte, Hochschulfinanzstatistik, diversen amtlichen und nicht-amtlichen Statistiken, Schulstatistik, Hochschulstatistik, Mikrozensus
	IÜ 15	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen am Bruttoinlandsprodukt	Berechnungen des StBA auf Basis der Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte, Hochschulfinanzstatistik, diversen amtlichen und nicht-amtlichen Statistiken
	IÜ 16	Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen am öffentlichen Gesamthaushalt	Berechnungen des StBA auf Basis der Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte, Hochschulfinanzstatistik, diversen amtlichen und nicht-amtlichen Statistiken
	IÜ 17	Kumulative Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen für typische Bildungskarrieren	Berechnungen des StBA auf Basis der Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte, Hochschulfinanzstatistik, diversen amtlichen und nicht-amtlichen Statistiken, Schulstatistik, Hochschulstatistik, Mikrozensus
	IÜ 18	Finanzielle Förderung je Bildungsteilnehmer	BAFÖG-Statistik, Statistik der BA, Kindergeldstatistik, HIS-Sozialerhebung, Finanzstatistiken
		Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer	
	IÜ 19	Bildungsbeteiligung der Bevölkerung	Kinder- und Jugendhilfe-, Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulstatistik, z.T. Mikrozensus
	IÜ 20	Bildungsteilnehmer nach sozio-ökonomischem Hintergrund	Kinder- und Jugendhilfe-, Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulstatistik, IGLU, PISA, Sozialerhebung, BSW
	IÜ 21	Mobilität im Rahmen internationaler Austauschprogramme	EU-Kommission
		Personalressourcen	
	IÜ 22	Verteilung des pädagogischen Personals (Lehrende u.a.) nach Alter, Geschlecht, Beschäftigungsumfang	Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik
IÜ 23	Qualifizierung bzw. Professionalisierung des pädagogischen Personals	Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schulstatistik, Hochschulstatistik	
IÜ 24	Zahlenmäßiges Verhältnis Lernende-Lehrende	Mikrozensus, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulstatistik	

	<p>Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen</p> <p>IÜ 25 Ganztägige Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen und Schulen</p> <p>IÜ 26 Anzahl der Lernenden je Bildungseinrichtung</p> <p>IÜ 27 Anteil der Bildungsteilnehmer in privaten Bildungseinrichtungen an den Bildungsteilnehmern eines Bildungsbereichs</p>	<p>Schulstatistik, Kinder- und Jugendhilfestatistik</p> <p>Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulstatistik, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Schulstatistik, Hochschulstatistik</p>
Prozesse	<p>Übergänge</p> <p>IÜ 28 Einschulung von Kindern nach Einschulungsalter</p> <p>IÜ 29 Übergänge von der Grundschule in weiterführende Schulen nach Schulformen</p> <p>IÜ 30 Schulformwechsel im Rahmen der Sekundarstufe I</p> <p>IÜ 31 Übergänge von Sekundarstufe I in Sekundarstufe II</p> <p>IÜ 32 Einmündung in Ausbildung nach schulischer Vorbildung und Art der Ausbildung (dual, Chancenverbesserung, Schulberufssystem, Beamtenausbildung)</p> <p>IÜ 33 Übergang zur Hochschule und Studierbereitschaft der Studienberechtigten</p> <p>Bildungszeit</p> <p>IÜ 34 Zeitaufwand für Bildung und Lernen</p> <p>IÜ 35 Durchschnittliche Verweildauer der Absolventen im Bildungsbereich</p> <p>IÜ 36 Alter der Absolventen</p>	<p>Schulstatistik, Statistik der Kindertagesbetreuung, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Mikrozensus, SOEP Schulstatistik</p> <p>Schulstatistik</p> <p>Schul-, Berufsbildungsstatistik</p> <p>Berufsbildungsstatistik</p> <p>Schulstatistik, Hochschulstatistik, Berufsbildungsstatistik</p> <p>Zeitbudgeterhebung 2001/02</p> <p>Kinder- und Jugendhilfestatistik, Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulstatistik Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulstatistik</p>

4.3 Beschreibung der Indikatoren

IÜ 01 Bildungsstand der Bevölkerung

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Ein wesentlicher systembezogener Wirkungsindikator ist der Bildungsstand der Bevölkerung. Der Indikator dient als Maß für den Humankapitalbestand in einer Gesellschaft und ist daher von Bedeutung im Blick auf das Ziel der Sicherung der Humanressourcen. Auch im Hinblick auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit ist ein Indikator zur formalen Qualifikation der Bevölkerung relevant. Aus einem Vergleich verschiedener Altersgruppen lässt sich erkennen, wie sich der Bildungsstand der Bevölkerung im Laufe der Zeit verändert hat.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Abschlüsse

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für Schule, Berufliche Bildung, Hochschule und Weiterbildung/Erwachsenenbildung

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

Länder

International

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Migration

Eine Untergliederung nach Altersgruppen ist möglich.

Bei einer simultanen Aufgliederung nach mehreren Merkmalen ist zu beachten, dass die Stichprobengröße möglicherweise für verlässliche Ergebnisse nicht mehr ausreichend ist.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Verteilung der erwachsenen Bevölkerung nach höchstem erreichten Abschluss

Anteil der 18-24jährigen mit mindestens einem Abschluss der Sekundarstufe II

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

verfügbare Indikatoren

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Der Bildungsstand wird berechnet als der jeweils höchste erreichte Bildungsabschluss, wobei sowohl allgemein bildende als auch berufliche Abschlüsse einbezogen werden. Dargestellt werden die Anteile der Personen mit einem bestimmten höchsten Bildungsabschluss an der entsprechenden Bevölkerungsgruppe (nach Alter, Geschlecht etc.).

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Datenquelle ist der Mikrozensus, der jährlich durchgeführt wird.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel; EAG

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Im Hinblick auf die internationale Anschlussfähigkeit des Indikators ist eine Gliederung des höchsten erreichten Abschlusses nach ISCED-Level erforderlich, für einen Bundesländervergleich können dagegen auch verschiedene nationale Abschlussarten dargestellt werden. International vergleichbare Indikatoren zum Bildungsstand werden regelmäßig in "Bildung auf einen Blick" von der OECD veröffentlicht. Das Benchmark der Europäischen Union für den Bildungsstand der Jugendlichen bezieht sich auf den Anteil der 20-24jährigen, die mindestens den Sekundarbereich II abgeschlossen haben.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Ein Abschluss des Sekundarbereichs II wird zunehmend zur Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt. Zudem ist der Abschluss eine wichtige Grundlage für weiterführendes Lernen sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Für die Absolventen der tertiären Bildungseinrichtungen sind die Einkommensaussichten in den verschiedenen Berufen und Wirtschaftszweigen sowie die Zulassungspraxis zu tertiären Bildungseinrichtungen von Bedeutung für die Wahl der Studienfächer.

Dieser Indikator zeigt sowohl die Abschluss- und Verteilungsquoten der Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II als auch die Verteilung der Absolventen des Tertiärbereichs (aufgegliedert nach Studienbereichen) an.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Abschlüsse

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für Schule, Berufliche Bildung, Hochschule und Weiterbildung/Erwachsenenbildung

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, International, wenn möglich auch Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht,

Migration,

sozioökonomischer Hintergrund,

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Abschlussquoten im Sekundarbereich II

Abschlussquoten im Tertiärbereich nach Studienbereichen

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Die Zahl der Absolventen wird auf einen typischen Altersjahrgang bezogen

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Schulstatistik, Berufsbildungsstatistik, Hochschulstatistik, Bevölkerungsstatistik, EAG

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Bildung auf einem Blick 2004, A 2.1, A 2.3, A 3.1

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Ist bei einer Gliederung nach ISCED-Stufen und –Fachrichtungen möglich

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

IÜ 03 Junge Erwachsene, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss der Sek. II verfügen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass Personen, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss der Sek. II verfügen, häufig geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Auch wenn der Anteil dieser Personen in Deutschland im internationalen Vergleich als eher gering anzusehen ist, nimmt der gesellschaftliche Aufwand zur Unterstützung dieser Personen und zu ihrer Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu.

Der Indikator berichtet über die Entwicklung der Personengruppe der 18-24jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen, und ermöglicht damit Prognosen, die für die Planung geeigneter Förder- und Unterstützungsmaßnahmen von Bedeutung sind.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Abschlüsse

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für Schule, Berufliche Bildung und Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, Länder, International

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht,

Migration,

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der 18-24jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Arbeitskräfteerhebung

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Europäische Strukturindikatoren (EU-Fortschrittsindikator 23)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Durch Bezug auf ISCED möglich

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich, mögliche Zeitreihe 1995, 2000, 2002, 2004

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Insbesondere die berufliche Sekundar- und Tertiärbildung dient der Sicherung der Humanressourcen. Der Indikator zeigt, ob in den Bundesländern der Bildungssektor eine Struktur aufweist, die dem derzeitigen Qualifikationsniveau der Erwerbspersonen entspricht, oder ob in den Ländern andere Qualifizierungsstrategien verfolgt werden.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Abschlüsse

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für: Berufliche Bildung und Hochschule.

3.2 Regionale Bereiche

Bundesländer

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Gliederung nach Erwerbstätigen und Erwerbslosen, sowie nach beruflichem Bildungsabschluss.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Machbarer Indikator.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Die Anzahl Absolventen mit verschiedenen beruflichen Bildungsabschlüssen wird durch die Zahl der Erwerbspersonen mit entsprechendem Abschluss geteilt.

4.3 Datenquellen (Statistik) der Bezugsgröße

Schul-, Berufsbildungs-, Hochschulstatistik, Mikrozensus.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nicht möglich.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre.

6.2 Messzeitpunkte

Die Daten sind jährlich verfügbar.

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator kann als globale Aussage über die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bis zur Sekundarstufe I betrachtet werden.

Als Kompetenzbereich sollten vor allem Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erfasst werden. Der Indikator greift somit die drei PISA-Kompetenzskalen auf, die in der bildungspolitischen und der Fach-Diskussion in Deutschland als Kriterien des Bildungsstands weitestgehend akzeptiert sind und auch in Zukunft in Zeitreihe zur Verfügung stehen sollten. Die Aufteilung nach Kompetenzstufen zeigt an, für welche Anteile der 15jährigen besondere Chancen bzw. Gefahren prognostiziert werden können. Jugendliche auf Kompetenzstufe 1 und darunter können als Problemgruppe betrachtet werden, die nicht über elementarste Kompetenzen auf Grundschulniveau hinauskommen und somit für qualifizierte Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen, zudem ist für diese Gruppe fraglich, inwiefern sie informiert und selbständig an politischen Prozessen teilnehmen können. Die Besonderheit dieses Indikators liegt darin, dass hier nicht bloß – wie in der bisherigen Bildungsstatistik - die formalen Qualifikationen (z.B. Schulabschlüsse) repräsentativ erfasst werden, die nur sehr einen ungefähren Rückschluss auf tatsächlich vorhandene Handlungsvermögen zulassen und zudem (international) nur bedingt vergleichbar sind. Statt dessen stellt die Erfassung von Kompetenz einen methodisch abgesicherten Weg zur vergleichbaren Erfassung von Handlungsvermögen in der Zielpopulation dar.

Als wichtigste Ergänzung wird hier vorgeschlagen, in den nationalen Erhebungen im Anschluß an PISA („Zweiter Testtag“) regelmäßig auch die Kompetenz im Englischen zu erfassen, basierend auf den KMK-Bildungsstandards und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für das Sprachenlernen (GER). Fremdsprachenkompetenz stellt unter dem Aspekt von Globalisierung und Tertiarisierung eine außerordentlich wichtige Wirkungsdimension dar, die zudem mit Hilfe des GER relativ leicht durch Tests messbar ist.

Als weitere Ergänzung wird (entsprechend den Überlegungen in Kapitel 3 und in Abschnitt 4.1 dieses Berichts) vorgeschlagen, an einem zweiten Testtag weitere Kompetenzbereiche zu erfassen, vor allem Selbstregulationsfähigkeit, Lernmotivation, computerbezogene Kompetenzen, Problemlösefähigkeiten, politische Kenntnisse und Haltungen, wobei die Berichterstattung wechselnde Schwerpunkte aufgreifen kann.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Kompetenzen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Auch wenn der Indikator primär als Ausweis der Leistungsfähigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens betrachtet werden kann, so ist doch zu beachten, dass Kompetenzen im Verlauf von Bildungsbiographien kumulativ aufgebaut werden. Für die tatsächlichen Chancen bestimmte Leistungen im Schulsystem zu erreichen sind auch die Leistungen in anderen Bereichen des Bildungswesens relevant (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, informelle Lernwelten). Deshalb muss der Indikator als bildungsbereichsübergreifend betrachtet werden.

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

Länder

International

Da das Bildungssystem bis zur Sekundarstufe zu den zentralen Verantwortungsfeldern der Länder gehört, ist eine Rückmeldung dieses Indikators auf Länderebene unerlässlich. Gleichwohl ist zu beachten, dass die landesspezifischen Kompetenzverteilungen nicht nur als Ergebnis von bildungspolitischen Bemühungen zu betrachten sind, sondern dass hier auch unterschiedliche sozioökonomische und kulturelle Rahmenbedingungen wirksam werden, die von Politik nicht unmittelbar beeinflusst werden können, sondern mit denen sie umgehen muss. Eine internationaler Vergleich ist sinnvoll, weil so ein Benchmarking über den nationalen Rahmen hinaus möglich wird.

Auf politischer Ebene wird zu entscheiden sein, ob der intranationale (Länder-) Vergleich auch zukünftig an PISA angebunden sein wird („PISA-E“) oder auf den normierten Bildungsstandards der KMK beruhen soll.

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Genderproblematik

Migration

Differenzierung nach dem sozioökonomischen Hintergrund

Zusätzlich ist eine Differenzierung nach Schulformen anzustreben, allerdings nur auf nationalem Niveau, denn ein schulformspezifischer Vergleich zwischen den Ländern ist aufgrund der unterschiedlichen Schulstrukturen nicht sinnvoll. .

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Differenzierungen nach den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (je nach Erhebungsschwerpunkt auch mit Subdimensionen) sind im Rahmen von PISA möglich. Auch Interessensmaße und andere Fragebogenskalen sind international verfügbar. Sprachtests im Englischen müssen national ergänzt werden; ggfs. kann hierzu eine Erhebung auf europäischer Ebene angestrebt werden. Wie in PISA 2000 und PISA 2003 geschehen, sollte der Indikator auch repräsentativ für die Schüler der Jahrgangsstufe 9 erhoben werden, weil dieser Indikator eine präzisere Aussage über den Bildungsbereich der allgemein bildenden Schulen bis gegen Abschluss der Sekundarstufe 1 erlaubt. Die Jahrgangsstufe 9 ist dabei der Jahrgangsstufe 10 vorzuziehen, weil Klasse 10 nicht in allen Schulformen unterrichtet wird und weil sich der größte Anteil der in PISA untersuchten 15-Jährigen in Jahrgangsstufe 9 befindet.

Zur Darstellung können entweder die statistischen Verteilungen der Fähigkeitskennwerte herangezogen werden (z.B. in Form von Perzentilbändern) oder die relative Häufigkeit von Kompetenzstufen in der Zielpopulation.

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

verfügbarer Indikator für Bundesgebiet, Länder und International in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften

machbarer Indikator für den Bereich Fremdsprachen, auch international (z.B. durch Absprache mit anderen EU-Mitgliedsstaaten)

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

vgl. entsprechende Kapitel in PISA 2000 und PISA 2003

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

PISA

Zum internationalen Erhebungsprogramm gehört nur eine deutschlandweit repräsentative Erhebung der 15jährigen. Diese Stichprobe wurde bei den bisherigen Erhebungen so ausgeweitet, dass auch Repräsentativität für auf der Ebene der Schulformen sämtlicher allgemeinbildender Schulen in sämtlichen Bundesländern erreicht wurde. Zusätzlich wurde die Jahrgangsstufe 9 repräsentativ abgedeckt. Aus Gründen der bildungspolitischen Relevanz erscheint es sinnvoll, diesen Erhebungsumfang durch Erweiterung der nationalen Stichprobe („PISA-E“) in zukünftigen Zyklen beizubehalten. Durch Erweiterung des Erhebungsprogramms (zweiter Testtag) könnten ab 2009 Fremdsprachenkompetenzen mit erfasst werden; bis 2009 können ersatzweise Ergebnisse der DESI-Studie der KMK verwendet werden. Zu entscheiden ist allerdings, ob PISA-E durch einen Ländervergleich auf der Basis von Bildungsstandards abgelöst werden soll.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Siehe Publikationen zu PISA.

5. Internationale Anschlussfähigkeit

PISA (Programme for International Student Assessment) ist eine Initiative der OECD. Als Daten eines internationalen Erhebungsprogramms weisen sie vielfältige Anschlussmöglichkeiten sowohl innerhalb des Programms als auch zu anderen Erhebungsprogrammen auf (z.B. zu Education at a Glance) auf.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Die Verfügbarkeit ist derzeit im Rahmen der OECD-PISA Studien im einem dreijährigen Rhythmus gegeben.

6.2 Messzeitpunkte

2000, 2003, 2006, bei entsprechender politischer Entscheidung auch weiter ab 2009.

7. Ergänzende Bemerkungen

Weitere Kompetenzbereiche werden auch in künftigen PISA-.Zyklen bei den internationalen Erhebungen hinzutreten (z.B. computerbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten, Problemlösefähigkeit und Selbstregulationsfähigkeit); diese sollten je nach Verfügbarkeit in die Bildungsberichterstattung aufgenommen werden, um ein differenziertes Kompetenzprofil abzubilden. Ggf. sind weitere nationale Ergänzungen möglich.

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator kann als globale Aussage über die kumulative Leistungsfähigkeit des Bildungssystems im Elementar- und Primarbereich gelten. Er greift analog zu den Messungen in der Sekundarstufe I Kompetenzdimensionen auf, die in internationalen Studien erhoben worden sind und in Deutschland breite Beachtung gefunden haben. Die Aufteilung nach Kompetenzstufen erlaubt eine kriterienorientierte Interpretation.

Eine regelmäßige Erhebung des Kompetenzstands vor dem Übergang zur Sekundarstufe I ist gerade in Deutschland aus der Perspektive von „Bildung im Lebensverlauf“ sehr wichtig, weil dieser Übergang eine entscheidende Schwelle darstellt. Es erscheint daher angeraten, die Teilnahme Deutschlands an der internationalen Studie PIRLS auf Dauer zu stellen. Ergänzend wäre zu überlegen, ob sich Deutschland künftig an der TIMMS-Grundschulstudie mit den Messbereichen Mathematik und Naturwissenschaften beteiligt. Sofern dies nicht möglich ist, sollte an eine regelmäßige repräsentative nationale Erhebung auf der Basis der KMK-Standards für Grundschulen gedacht werden.

Wie im Sekundarbereich ist eine Ergänzung um Fragebogenskalen zu Lernmotivation, Selbstregulation und ggf. weiteren Kompetenzbereichen notwendig,

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Kompetenzen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator; bereichsspezifische Relevanz (analog zu IÜ 05)

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

International (falls Anbindung an PIRLS oder TIMMS/Primarschule möglich)

Länder (wünschenswert; setzt Erweiterung der Stichproben der internationalen Studien oder Ländervergleiche auf der Basis von Bildungsstandards voraus)

Da das Bildungssystem bis zur Sekundarstufe zu den zentralen Verantwortungsfeldern der Länder gehört, ist eine Rückmeldung dieses Indikators auf Länderebene wünschenswert.

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Genderproblematik

Migration

Differenzierung nach dem sozioökonomischen Hintergrund

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Differenzierungen nach den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, jeweils mit kognitiven Kompetenzmessungen (Tests) und Erhebung der Interessen (Fragebogenskalen). Ergänzende Indikatoren für weitere Kompetenzbereiche.

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel
vgl. entsprechende Kapitel in den IGLU/PIRLS-Berichten

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen
IEA

4.4 Veröffentlichung des Indikators
siehe Publikationen zu IGLU.

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Gegeben, falls die IEA ihr PIRLS-Programm in zeitreihe fortsetzt und Deutschland weiterhin teilnimmt.

PIRLS-Daten werden u.a. auch im OECD-Bericht Education at a Glance aufgegriffen.
Analog für die TIMMS-Studie, die ebenfalls von der IEA durchgeführt wird.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

PIRLS: fünfjähriger Rhythmus.

TIMMS: vierjähriger Rhythmus.

6.2 Messzeitpunkte

2006 und folgende

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Angesichts der zentralen Bedeutung der Wirkungsdimension „Kompetenzen“ darf eine Bildungsberichterstattung in diesem Bereich nicht bei 15-Jährigen aufhören. Aus der Perspektive von „Bildung im Lebenslauf“ ist es zwingend erforderlich, regelmäßig in Zeitreihe für definierte Alterskohorten (von 18-21-Jährigen, d.h. nach Abschluss der Sekundarstufe II, bis zur Gruppe der 55-60-Jährigen) zentrale Kompetenzbereiche zu erfassen, die bei beruflichen Aufgaben, aber auch für die Bewältigung alltäglicher Anforderungen in Familie und Gesellschaft relevant sind. Diese Messungen sollten – wenn nicht im messtheoretischen Sinne, so zumindest in der Auswahl der Konstrukte – an die Erhebungen in der Sekundarstufe I, d.h. an PISA (vgl. IÜ-04) anschließen. Somit bieten sich als Messbereiche Lesekompetenz, anwendungsbezogene mathematische Fähigkeiten und Fremdsprachenkompetenz (Englisch) an. Auch und gerade bei Erwachsenen gilt es zudem, Interessen, allgemeine Lernmotivation sowie lernrelevante Kognitionen (Selbstwirksamkeitserwartungen und eingeschätzte Fähigkeit zur Selbstorganisation im Alltag/beim Weiterlernen) zu erfassen, um das Potenzial für „lebenslanges Lernen“ abschätzen zu können. Im Blick auf den Wandel der Qualifikationsanforderungen wären zudem Fähigkeiten oder zumindest Haltungen einzubeziehen, die kommunikatives und kooperatives Handeln betreffen; hier stößt jedoch beim gegenwärtigen Erkenntnisstand die Diagnostik auf Grenzen.

Keiner der erwähnten Aspekte des Indikators ist gegenwärtig verfügbar. Zur Realisierung bieten sich vier mögliche Kontexte an:

- a) Einsatz von Kompetenzmessungen im Rahmen des SOEP,
 - b) Beteiligung Deutschlands an der derzeit in der OECD diskutierten PIAAC-Studie, die – ähnlich wie PISA – Basiskompetenzen von Erwachsenen in Zeitreihe erfassen soll und somit auch internationale Benchmarks bereitstellen würde,
 - c) Kompetenzmessungen im Rahmen eines nationalen Bildungspanels,
 - d) Kompetenzmessung im Rahmen einer nationalen Studie zur Evaluation der beruflichen Bildung, wobei denkbar ist, dass mehrere dieser Strategien miteinander gekoppelt werden.
- Kompetenzmessungen in diesen Kontexten, d.h. im Rahmen eines haushaltsbasierten Surveys (Einzelinterviews), setzen die Entwicklung innovativer Messinstrumente voraus, die gegenwärtig noch nicht vorliegen. Approximativ bzw. vorläufig kann daran gedacht werden, verhaltensnahe Selbstauskünfte einzuholen, die als indirekte Indikatoren des Kompetenzstands angesehen werden können: Leseverhalten (Umfang und Art von Lektüre; Umgang mit schriftlichen Dokumenten im Alltag), Strategien im Umgang mit quantitativem Material (Rechnungen, Fahrpläne), Selbsteinschätzung kommunikativer Fähigkeiten im Englischen, Verhalten in sozial-kommunikativen Situationen, Nutzung von Computer und Internet. Auch dies erfordert jedoch Entwicklungsarbeit.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Kompetenzen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Durch Oversampling könnten im Rahmen von Surveys Bezüge zu Institutionen des tertiären Bildungsbereichs bzw. der Sekundarstufe II hergestellt werden, insbesondere bezüglich des Verhältnisses von beruflichen Anforderungen und berufsbezogenen Kompetenzen..

3.2 Regionale Bereiche
Bundesgebiet
Gegebenfalls International

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators
Genderproblematik
Migration
Differenzierung nach dem sozioökonomischen Hintergrund

Zusätzlich ist eine Differenzierung nach höchstem erworbenem Bildungsabschluss anzustreben.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll
Siehe Punkt 1.

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
Wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel
offen

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen
Surveys (siehe Punkt 1).

4.4 Veröffentlichung des Indikators
offen

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Offen (Möglich, falls die PIAAC-Studie zustande kommt)

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
Erhebungen möglicherweise im 4- oder 6jährigen Rhythmus.

6.2 Messzeitpunkte
Frühestens ab 2009

7. Ergänzende Bemerkungen

Die Implementation dieses Indikators erfordert umfangreiche Investitionen in die Bildungsforschung und in die Infrastruktur für Erhebungen.

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Gesellschaftliche Bildungsrenditen sind ein Indikator des von der Gesellschaft zu erwartenden Nettonutzens einer zusätzlichen Bildungsinvestition (z.B. eines Hochschulabschlusses gegenüber Abitur). Bildungsrenditen werden eine Steuerungsfunktion für die Verteilung von öffentlichen Mitteln auf die Teilbereiche des Bildungssystems beigemessen. Hohe Renditen verweisen auf Unterinvestitionsbereiche, niedrige Renditen auf Überinvestitionsbereiche.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Bildungserträge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für alle Bereiche des Bildungssystems

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

International

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator (mit gesicherter Datenbasis). Dieser Indikator lässt sich mit vorhandenen Daten berechnen bzw. wird schon jetzt laufend berechnet.

Nur für das Bundesgebiet

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Es gibt zwei Methoden zur Berechnung von gesellschaftlichen Bildungsrenditen:

(1) die Schätzung einer makroökonomischen Produktionsfunktion (vgl. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, 2004).

(2) die Gesamtkosten des Bildungsangebots (direkte und indirekte Kosten) werden dem Nutzen (Brutto-Einkommensdifferenzen) in einer Kosten-Nutzen-Analyse gegenübergestellt.

Gesellschaftliche Bildungsrenditen lassen sich als „Grenzrendite“ eines zusätzlichen Bildungsjahres oder nach ISCED-Stufen (international) bzw. nach erzielten Bildungsabschlüssen (national) differenziert berechnen.

4.3 Datenquellen der Bezugsgröße

SOEP, Mikrozensus

Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte

Hochschulfinanzstatistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators

EAG (OECD), 2004

Verschiedene Berechnungen im nationalen Kontext, z.B. Empfehlung des Sachverständigenrates zur Begutachtung der Gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, 2004

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Der Indikator wird von der OECD nach ISCED-Stufen berichtet, allerdings nur für eine geringe Zahl von Ländern.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

Die gesellschaftliche Bildungsrendite von Bildung wird wegen des Fehlens wichtiger externer Effekte von Bildungsmaßnahmen tendenziell unterschätzt.

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Individuelle Bildungsrenditen sind ein Indikator des von einem Individuum zu erwartenden Nettonutzens einer zusätzlichen Bildungsinvestition (z.B. des Erwerbs eines Hochschulabschluss nach dem Abitur). Der Indikator gibt Aufschluss darüber, wie lohnend es für den Einzelnen aus ökonomischer Perspektive ist, „in Bildung zu investieren“.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Bildungserträge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für Schule, Berufliche Bildung, Hochschule und Weiterbildung/Erwachsenenbildung

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

International

Ost/West

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Genderproblematik (Gliederung nach Geschlecht)

Migration (Differenzierung nach dem Migrationshintergrund)

Nach Altersgruppen (Lebenszykluseffekte)

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator (mit gesicherter Datenbasis). Dieser Indikator lässt sich mit vorhandenen Daten berechnen bzw. wird schon jetzt laufend berechnet.

Bundesgebiet

Ost/West

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Es gibt zwei Methoden zur Berechnung von Bildungsrenditen:

(1) die Schätzung einer Mincer-Einkommensfunktion (sie liefert allerdings nur Brutto-Renditen)

(2) die Berechnung der internen Ertragsrate einer Bildungsinvestition auf der Basis (abdiskontierter) Lebenseinkommensdifferenzen sowie direkter und indirekter Kosten (vgl. OECD, EAG 2004, Annex3, S.36ff).

Anmerkung:

Individuelle Bildungsrenditen lassen sich als „Grenzrendite“ eines zusätzlichen Bildungsjahres oder nach ISCED-Stufen (international) bzw. nach erzielten Bildungsabschlüssen (national) differenziert berechnen.

4.3 Datenquellen (Statistik) der Bezugsgröße

SOEP, Mikrozensus

4.4 Veröffentlichung des Indikators

EAG (OECD), Steiner/Lauer (2002)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Der Indikator wird in EAG nach der ISCED-Klassifikation berichtet, allerdings für eine ebenfalls beschränkte Anzahl von Ländern.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

Eine Darstellung als Zeitreihe wäre wünschenswert, um Kohorteneffekte und den Konjunkturzyklus zu berücksichtigen.

7. Ergänzende Bemerkungen

Herkömmliche Renditeberechnungen überschätzen tendenziell die individuellen Bildungsrenditen, da andere einkommensrelevante Faktoren (z.B. Begabung) nicht berücksichtigt werden.

IÜ 10 Relative Erwerbseinkommen nach Bildungsstand und Altersgruppen

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Der Indikator zeigt den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Bildungsabschlüssen und der Höhe der monatlichen Bruttoerwerbseinkommen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Bildungserträge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Anmerkungen: Beschränkung auf formales Bildungssystem (ohne Vorschulbereich und Weiterbildung)

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

Ost/West

International

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Genderproblematik (Gliederung nach Geschlecht)

Altersgruppen, um Kohorteneffekte darzustellen.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator (mit gesicherter Datenbasis). Dieser Indikator lässt sich mit vorhandenen Daten berechnen bzw. wird schon jetzt laufend berechnet.

Nur für das Bundesgebiet bzw. Ost/West

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Mittleres monatliche Bruttoeinkommen von Vollzeit beschäftigten Arbeitnehmern nach Schul- bzw. Berufsabschluss (Bezugsbasis: Bruttoerwerbseinkommen eines vollzeitbeschäftigten Arbeitnehmers ohne Schulabschluss).

4.3 Datenquellen der Bezugsgröße

SOEP, Mikrozensus

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Bildungsbericht für Deutschland (KMK, 2003); OECD: Bildung auf einen Blick

5. Internationale Anschlussfähigkeit

In EAG (OECD) werden Einkommen nach Abschlüssen im Bezug auf ISCED-Stufen regelmäßig berichtet.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

Mögliche Zeitreihe: 1995, 2000, 2002, 2004

7. Ergänzende Bemerkungen

IÜ 11 Anteile der Erwerbstätigen, Arbeitslosen und der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Personen nach Bildungsstand und Altersgruppen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator stellt den Anteil der Erwerbstätigen, der Arbeitslosen und der Nichterwerbspersonen an der Bevölkerung nach Bildungsstand dar. Er zeigt damit die unterschiedlichen Chancen der Erwerbsbeteiligung bzw. Beschäftigung von Personen mit unterschiedlicher Qualifikation auf. Durch die synoptische Betrachtung dieser drei Quoten, die sich zu 100 Prozent addieren, kann beispielsweise verdeutlicht werden, ob der geringere Anteil an Erwerbstätigkeit in einer Qualifikationsgruppe mit einer höheren Arbeitslosigkeit oder einer grundsätzlich geringeren Erwerbsbeteiligung verbunden ist. Angesichts der hohen Arbeitslosigkeit in Deutschland ist interessant, inwieweit ein höheres Ausbildungsniveau die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert und ob zum Beispiel Personen mit einem niedrigen Ausbildungsniveau im internationalen Vergleich in Deutschland besonders benachteiligt sind. Im Hinblick auf den durch die demographische Entwicklung bedingten möglichen zukünftigen Mangel an Arbeitskräften zeigt der Indikator auch die gegenwärtige Ausschöpfung des Erwerbspersonenpotenzials.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Bildungserträge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Der Indikator knüpft am Bildungsstand an und ist insofern bereichsübergreifend; Bereichsspezifische Relevanz für allgemein bildende Schulen, berufliche Bildung und Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Der Indikator soll sowohl für das Bundesgebiet als auch in einer Gliederung nach Ländern und im internationalen Vergleich dargestellt werden.

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Neben der Betrachtung nach Geschlecht kommt eine Untergliederung nach Altersgruppen in Frage, außerdem könnte zwischen Deutschen und Ausländern unterschieden werden.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Der Indikator ist derzeit für das Bundesgebiet verfügbar.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Die drei Teilindikatoren werden berechnet, indem die Zahl der Erwerbstätigen, Arbeitslosen bzw. Nichterwerbspersonen durch die entsprechende Bevölkerung (nach Bildungsstand, Alter, Geschlecht etc.) dividiert wird. Die Definition von Erwerbstätigen, Arbeitslosen und Nichterwerbspersonen erfolgt nach den international üblichen Konzepten der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO).

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Datenquelle ist der Mikrozensus.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Der Indikator wird in Bildung auf einen Blick von der OECD veröffentlicht.

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Bei einer Abgrenzung des Bildungsstands nach ISCED-Stufen ist der Indikator auf Grund der Verwendung der ILO-Konzepte international anschlussfähig.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Der Indikator sollte alle zwei Jahre im Bildungsbericht dargestellt werden, allerdings sind für die einzelnen Untergliederungsmöglichkeiten auch andere Rhythmen denkbar (zum Beispiel abwechselnd Fokus auf Alter und Geschlecht).

6.2 Messzeitpunkte

Die Daten sind jährlich verfügbar.

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

In einem rohstoffarmen Land wie Deutschland sind die Menschen die wichtigste "Ressource". Deshalb ist es relevant, die Bevölkerungsentwicklung darzustellen. Der Indikator zeigt den Anteil bestimmter "bildungsbereichsrelevanter" Altersgruppen an der Gesamtbevölkerung. Vorausberechnungen stellen eine wesentliche Grundlage für die zukünftig zu erwartende Zahl der Bildungsteilnehmer dar. Deutschland hat einen im internationalen Vergleich geringen Anteil an jungen Menschen. Die zahlenmäßige Bevölkerungsentwicklung ist für den Kapazitätsbedarf im Bildungswesen maßgeblich und beeinflusst auch die Erneuerungsrate der Qualifikation der Bevölkerung sowie die Ressourcen, die ein Land in sein Bildungssystem investieren muss. Außerdem sind die Folgen der demographischen Entwicklung für die Bildungsinfrastruktur und die notwendigen Qualifizierungsleistungen des Bildungssystems zu berücksichtigen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Kontext: Demographie

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Der Indikator ist grundsätzlich bildungsbereichsübergreifend, bei Betrachtung bestimmter Altersgruppen können auch spezifische Bereiche in den Blick genommen werden.

3.2 Regionale Bereiche

Wegen der regional unterschiedlichen demographischen Entwicklungen ist eine Differenzierung bis auf Kreis-Ebene sinnvoll. Internationale Vergleiche können zur Interpretation anderer Indikatoren wie zum Beispiel Bildungsausgaben herangezogen werden.

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Neben der Betrachtung nach Geschlecht kommt eine Untergliederung nach Altersgruppen in Frage, außerdem könnte zwischen Deutschen und Ausländern unterschieden werden.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Der Indikator ist auf Ebene der Bundesländer verfügbar.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Berechnet wird der Anteil einer Altersgruppe an der Gesamtbevölkerung. Die genauen Altersgruppen sind noch festzulegen. In Bildung auf einen Blick 2004 verwendet die OECD die Altersgruppen 5-14, 15-19, 20-29.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Datenquelle ist die Bevölkerungsstatistik.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Der Indikator wird von der OECD in Bildung auf einen Blick veröffentlicht und ist auch einer der Fortschrittsindikatoren für das europäische Arbeitsprogramm "Allgemeine und berufliche Bildung 2010".

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Die internationale Anschlussfähigkeit ist gegeben.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Der Indikator sollte alle zwei Jahre in den Bildungsbericht aufgenommen werden.

6.2 Messzeitpunkte

Bevölkerungsdaten liegen jährlich vor, Bevölkerungsvorausberechnungen werden alle drei Jahre durchgeführt (?).

7. Ergänzende Bemerkungen

IÜ 13 Gesamtgesellschaftliche Aufwendungen für Bildung insgesamt und nach Bildungsbereichen

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Der Indikator gibt Auskunft darüber, wie viel in einem Land für Bildung ausgegeben wird und wie sich die Ausgaben auf die einzelnen Financiers (Bund, Länder, Gemeinden, Wirtschaft, Privatpersonen) verteilen. Er beschreibt die Lastenverteilung bei der Finanzierung von Bildungseinrichtungen. In Verbindung mit den Bildungsbereichen zeigt dieser Indikator Unterschiede in den Finanzierungsstrukturen auf und gibt Auskunft über den Privatisierungsgrad einzelner Bildungsbereiche.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsausgaben

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für alle Bereiche, einschließlich non-formales und informelles Lernen

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

Länderebene

Gemeinden

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Mögliche Differenzierung nach Geschlecht und Migrationshintergrund

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator unteretzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator (mit gesicherter Datenbasis). Dieser Indikator lässt sich mit vorhandenen Daten berechnen bzw. wird schon jetzt laufend berechnet.

Nur für das Bundesgebiet

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Aufsummierung öffentlicher und privater Ausgaben für Kindergarten, Schulen und Hochschulen (ohne Forschungsausgaben), für die betriebliche Ausbildung im Rahmen des dualen Systems, für die betriebliche Weiterbildung, für die Kinder- und Jugendhilfe, für sonstige Bildungseinrichtungen sowie die Ausgaben von Schülern und Studierenden (bzw. deren Familien) für Nachhilfe, Lernmittel etc. und die Ausgaben für die Förderung von Bildungsteilnehmern (Ausbildungsförderung nach Bafög, Förderung durch die Bundesanstalt für Arbeit, Kindergeld nach dem 18. Lebensjahr).

4.3 Datenquellen der Bezugsgröße

Berechnungen des StBA auf Basis der Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte, Hochschulfinanzstatistik, diversen amtlichen und nichtamtlichen Statistiken (Kosten der Un-

ternehmen für die duale Ausbildung, Ausgaben für Privatschulen, Ausgaben der privaten Kindergärten, der Kinder- und Jugendarbeit in freier Trägerschaft etc.)

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Bildungsbericht für Deutschland (KMK)

Bildungsfinanzierung in Deutschland (Dohmen, Klemm, Weiß)

EAG (OECD)

Grund- und Strukturdaten (BMBF)

Bildungsfinanzbericht (BLK)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Durch internationale Standards im Rahmen der UOE-Meldung für den Bereich der formalen Bildung gegeben. Berücksichtigt werden muss, dass im Bildungsbudget der OECD einerseits der Weiterbildungsbereich fehlt, andererseits Ausgaben für die Hochschulforschung enthalten sind. Das im nationalen Kontext berichtete Bildungsbudget enthält die Ausgaben für den Weiterbildungsbereich, nicht aber die für Hochschulforschung.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

IÜ 14 Ausgaben der Bildungseinrichtungen je Bildungsteilnehmer

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Der Indikator setzt die direkten öffentlichen und privaten Bildungsausgaben ins Verhältnis zur Anzahl der Bildungsteilnehmer in den einzelnen Bildungsbereichen. Im internationalen Vergleich kommt ihm eine besondere Bedeutung als Qualitätsindikator von Bildungssystemen zu.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsausgaben

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator
Bereichsspezifische Relevanz für alle Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet
Länder
Ost/West
Stadtstaaten/Flächenländer
International

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Mögliche Differenzierungen nach Geschlecht, Migrationshintergrund und regionalen Aspekten

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator (mit gesicherter Datenbasis). Dieser Indikator lässt sich mit vorhandenen Daten berechnen bzw. wird schon jetzt laufend berechnet.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Der Indikator wird für einen bestimmten Bildungsbereich mittels Division der Gesamtausgaben für diesen Bereich durch die entsprechende Teilnehmerzahl berechnet.

4.3 Datenquellen der Bezugsgröße

Berechnungen des StBA auf Basis: Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte, Hochschulfinanzstatistik, Erhebungen (Kosten der Unternehmen für die duale Ausbildung, Ausgaben für Privatschulen, Ausgaben der privaten Kindergärten, der Kinder- und Jugendarbeit in der Jugendhilfe etc.)

Schulstatistik
Kinder- und Jugendhilfestatistik
Hochschulstatistik
Mikrozensus

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Bildungsbericht für Deutschland (KMK)

Bildungsfinanzierung in Deutschland (Dohmen, Klemm, Weiß)

EAG (OECD)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Die OECD berechnet den Indikator nach ISCED-Stufen. Die auf nationaler Ebene berichteten Ausgaben je Bildungsteilnehmer lassen sich mit Hilfe von Kaufkraftparitäten (US-\$, ppp) in vergleichbare Währungseinheiten umrechnen.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

Zeitreihe z.B. für die Ausgaben je Schüler bzw. die Ausgaben je Studierenden insgesamt.

7. Ergänzende Bemerkungen

IÜ 15 Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen am Bruttoinlandsprodukt

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Dieser Indikator bringt zum Ausdruck, welcher Anteil des Bruttoinlandsprodukts in Bildungseinrichtungen investiert wird; er zeigt, welche Bedeutung der Staat dem Bildungsbereich beimisst und welche Rolle Investitionen in das „Humankapital“ in einer Gesellschaft spielen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsausgaben

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator
Relevanz für alle Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet
Länder
International

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Die Größe der Bevölkerung im üblichen Bildungsalter beeinflusst maßgeblich die Nachfrage nach schulischer und beruflicher Grundbildung in einem Land. Bei vergleichbarem Volkseinkommen muss ein Land mit einem relativ großen Anteil junger Menschen an der Bevölkerung einen größeren Prozentsatz seines Bruttoinlandsprodukts in Bildung investieren, um seinen jungen Menschen die gleichen Bildungsmöglichkeiten zu bieten wie ein Land mit einem geringen Anteil der Bildungsbevölkerung. Ein ähnlicher Effekt geht von der Bildungsbeteiligung aus.

Ergänzend ist ein Indikator denkbar, der zeigt wie stark der Rückgang bzw. Anstieg der Bildungsausgaben ausfallen würde, wenn die Größe der bildungsrelevanten Bevölkerung bzw. die Bildungsbeteiligung einem konstanten Wert (z.B. dem OECD-Durchschnitt) entspräche.

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator (mit gesicherter Datenbasis). Dieser Indikator lässt sich mit vorhandenen Daten berechnen bzw. wird schon jetzt laufend berechnet.

Bundesgebiet
Bundesländer
International

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen werden durch das Bruttoinlandsprodukt dividiert. Er könnte in einer international anschlussfähigen und in einer nationalen, den non-formalen Bereich partiell mit einbeziehenden, Variante berechnet werden.

4.3 Datenquellen der Bezugsgröße

Berechnungen des StBA auf Basis der Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte, Hochschulfinanzstatistik
Kinder- und Jugendhilfestatistik
Erhebungen (Kosten der Unternehmen für die duale Ausbildung, Ausgaben für Privatschulen, Ausgaben der privaten Kindergärten etc.)
Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Bildungsbericht für Deutschland (KMK)
Bildungsfinanzierung in Deutschland (Dohmen, Klemm, Weiß)
EAG (OECD)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Der Indikator wird auch im Rahmen der Bildungsberichterstattung der OECD und der EU verwendet, allerdings beschränkt er sich auf den Bereich der formalen Bildung. Um den internationalen Vergleich sicherzustellen, wurden durch das Statistische Bundesamt Schätzmethoden entwickelt, um z.B. eine Zurechnung für die Ausgaben für Altersvorsorge von Beamten vorzunehmen.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

Eine Zeitreihe zu den Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP für den Schul- bzw. Hochschulbereich insgesamt.

7. Ergänzende Bemerkungen

IÜ 16 Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen am öffentlichen Gesamthaushalt

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Dieser Indikator bringt zum Ausdruck, welcher Anteil der gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung eingesetzt wird; er zeigt, welcher Stellenwert Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgabenbereichen zukommt.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsausgaben

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator
Relevanz für alle Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

Bundesweit
Länder
International

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator (mit gesicherter Datenbasis). Dieser Indikator lässt sich mit vorhandenen Daten berechnen bzw. wird schon jetzt laufend berechnet.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen werden durch die öffentlichen Gesamtausgaben dividiert.

Er könnte in einer international anschlussfähigen und in einer nationalen, den Bereich der öffentlich (re-) finanzierten non-formalen Bildung partiell mit einbeziehenden, Variante berechnet werden.

4.3 Datenquellen der Bezugsgröße

Berechnungen des StBA auf Basis der Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte, Hochschulfinanzstatistik
Erhebungen (Kosten der Unternehmen für die duale Ausbildung, Ausgaben für Privatschulen, Ausgaben der privaten Kindergärten etc.)

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Bildungsfinanzierung in Deutschland (Dohmen, Klemm, Weiß)
EAG (OECD)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

In EAG (OECD) wird der Indikator regelmäßig berichtet.

Der Aussagegehalt des Indikators ist aufgrund der abweichenden relativen Größe der öffentlichen Haushalte („Staatsquote“) eingeschränkt.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

IÜ 17 Kumulative Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen für typische Bildungskarrieren
--

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Dieser Indikator gibt Hinweise auf die mit bestimmten Bildungskarrieren verbundenen Kosten. In Verbindung mit Indikatoren schichtspezifischer Bildungsbeteiligung informiert er über Disparitäten bei der Inanspruchnahme öffentlich finanzierter Bildungsleistungen (bezogene Realtransfers).

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsausgaben

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Bildungsbereichsspezifische Relevanz für Schule, Berufliche Bildung und Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Migration (Differenzierung nach dem Migrationshintergrund)

Differenzierung nach sozioökonomischem Hintergrund

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Bildungsbeteiligung nach Migrationshintergrund und Sozialschicht

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator (mit gesicherter Datenbasis). Dieser Indikator lässt sich mit vorhandenen Daten berechnen bzw. wird schon jetzt laufend berechnet.

Nur für das Bundesgebiet

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Kumulative Unit costs typischer Bildungsbiographien

4.3 Datenquellen der Bezugsgröße

Berechnungen auf der Basis der Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte, Hochschulfinanzstatistik

Erhebungen (Kosten der Unternehmen für die duale Ausbildung, Ausgaben für Privatschulen, Ausgaben der privaten Kindergärten etc.)

Schulstatistik

Hochschulstatistik

Mikrozensus

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Bildungsfinanzierung in Deutschland (Dohmen/Weiß/Klemm, 2004).

5. Internationale Anschlussfähigkeit

In EAG (OECD) werden regelmäßig die kumulativen Ausgaben je Studierenden (Tertiärbereich) berechnet.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Der Staat bietet Bildungsteilnehmern Stipendien und andere Fördermittel. Er unterstützt in diesem Zusammenhang die Familien. In Verbindung mit den Lebenshaltungs- und Bildungskosten der Lernenden gibt der Indikator Aufschluss über Umfang bzw. die Bedeutung dieser finanziellen Transfers. Der Indikator zeigt, welcher Förderbetrag dem einzelnen Bildungsteilnehmer im Durchschnitt zuteil wird. Die (direkte) finanzielle Förderung von Bildungsteilnehmern erfolgt auf unterschiedlichen Wegen (insbesondere BAföG, Kindergeld, Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit).

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsausgaben

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Relevanz für die Bereiche allgemein bildende Schulen, berufliche Bildung und Hochschule sowie non-formales und informelles lernen im Schulalter

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

Bundesländer

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

keine Differenzierung der Ausgaben

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Siehe ergänzende Bemerkungen.

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Für eine vollständige Darstellung wären verschiedene Datengrundlagen heranzuziehen. Aus Gründen der Datenverfügbarkeit in der geforderten regionalen Differenzierung wird nachfolgend nur die BAföG-Statistik berücksichtigt. Sie gibt ein konsistentes Bild über die Pro-Kopf-Förderung von Schülern und Studierenden. Eine Berücksichtigung der Kindergeldzahlungen des Bundesamtes für Finanzen, der Kindergeldzahlungen der Bundesagentur für Arbeit sowie sonstiger Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit könnte mittelfristig als wünschbarer Indikator gesehen werden, für den dann Daten in Ländergliederung beschafft werden müssten.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Finanzieller Aufwand bezogen auf die Zahl der Geförderten.

4.3 Datenquellen (Statistik) der Bezugsgröße

BAföG-Statistik des StBA, Jahresrechnungsstatistik, Kindergeldstatistik, Statistik der BA

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 7: Statistik nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Der Indikator ist international bedingt vergleichbar, da die Fördersysteme in den einzelnen Staaten unterschiedlich ausgestaltet sind (steuerliche Entlastungen versus direkte Transfers).

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre.

6.2 Messzeitpunkte

Für BAföG ab 1977 jährlich verfügbar.

7. Ergänzende Bemerkungen

Auf Bundesebene werden in der internationalen Finanzmeldung des Statistischen Bundesamtes jährlich die Finanzaufwendungen für Schüler- und Studierendenförderung (Scholarships/ other grants to households + Student loans) gemeldet (EAG-Indikator B5.1). Dieser Gesamtwert liegt zurzeit nicht auf Ebene der Bundesländer vor. Wenn mittelfristig Kindergeldzahlungen des Bundesamtes für Finanzen, die Kindergeldzahlungen der Bundesagentur für Arbeit sowie sonstige Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit und die diesen Ausgaben entsprechenden Mengengerüste auf Länderebene vorliegen würden, könnte der EAG-Indikator 5.1 auch a) als Pro-Kopf-Ausgabe und b) auf Ebene der Bundesländer berechnet werden.

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Dieser Indikator soll die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung in zusammengefasster Form aufzeigen. Gedacht ist an eine Darstellung in Form einer "Bildungspyramide", die die Bildungsbeteiligung für einzelne Altersjahre enthält. Der Indikator liefert damit zum Beispiel Informationen darüber, für wie viele Altersjahre das Bildungssystem fast alle Jugendlichen erreicht und bei welchen Altersjahrgängen nur ein Teil ins Bildungssystem integriert ist.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung/Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Prinzipiell können alle Bildungsbereiche einbezogen werden. Die Sinnhaftigkeit der Einbeziehung non-formaler und informeller Lernwelten ist noch zu prüfen, da die entsprechenden Personen größtenteils bereits in anderen Bildungsbereichen einbezogen sein dürften (Problem der Vermeidung von Doppelzählungen, das in geringem Umfang auch zwischen anderen Bildungsbereichen auftreten kann). Eine Aggregation der Beteiligungsquoten im regulären Bildungssystem und an Weiterbildung wirkt auf Grund der unterschiedlichen "Intensität" der Lernaktivitäten verzerrend. Zu überlegen wäre, ob die Weiterbildung besser getrennt dargestellt werden soll.

3.2 Regionale Bereiche

Der Indikator soll sowohl für das Bundesgebiet als auch in einer Gliederung nach Ländern dargestellt werden. Ob ein Vergleich zwischen Bundesländern sinnvoll ist, ist im Hinblick auf das Ausmaß der Unterschiede in der Bildungsbeteiligung noch zu prüfen.

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Vorgesehen ist eine Untergliederung nach Geschlecht.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Der Indikator kann aus verfügbaren Daten berechnet werden.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Berechnet werden sollen die Anteile der Bildungsteilnehmer an der Bevölkerung für einzelne Altersjahre bzw. Altersgruppen. Das genaue Berechnungsverfahren und die Darstellung sind noch festzulegen. Zum Beispiel ist zu prüfen, ob in allen Datenquellen die gleichen Stichtage für das Alter verwendet werden und ob ggf. eine entsprechende Umrechnung erfolgen muss.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Als Datenquellen für die Bildungsteilnehmer bieten sich für den Bereich des regulären Bildungssystems die amtliche Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulstatistik an, für den Bereich frühkindliche Bildung, Betreuung, Erziehung die Statistik der Kinder- und Jugendhilfe; Angaben zur Weiterbildung sind in gewissem Maße dem Mikrozensus zu entnehmen

(alternativ dem Berichtssystem Weiterbildung), der auch Angaben zur formalen Bildung enthält, allerdings nicht gegliedert nach verschiedenen Schulformen. Gegebenenfalls müssen verschiedene Quellen kombiniert werden. Bevölkerungsdaten sind der Bevölkerungsstatistik zu entnehmen.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Bezogen auf einzelne Altersgruppen wird ein Indikator zur Bildungsbeteiligung von der OECD in Bildung auf einen Blick veröffentlicht, dies ist auch einer der Fortschrittsindikatoren für das europäische Arbeitsprogramm "Allgemeine und berufliche Bildung 2010":

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nach genauer Festlegung des Indikators ist zu prüfen, inwieweit international vergleichbare Daten verfügbar sind.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Die Periodizität variiert je nach Datenquelle.

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Die PISA-Studie zeigt, dass die soziale Herkunft in Deutschland einen starken Einfluss auf den Schulerfolg hat. Ähnliches gilt auch für andere Bildungsbereiche, z.B. den Zugang zu den Hochschulen oder die Weiterbildungsbereitschaft. Der Indikator zeigt den Anteil der Bildungsteilnehmer in verschiedenen Bildungsbereichen mit einem bestimmten sozio-ökonomischen Hintergrund bzw. Migrationshintergrund. Der Indikator soll es ermöglichen, die Chancenverteilung zwischen unterschiedlichen Gruppen in der Bildungsbeteiligung abzubilden. Er gibt damit Hinweise auf die Chancenverteilung im Bildungssystem.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung/Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Für diesen bereichsübergreifenden Indikator liegen Daten insbesondere zu den Bereichen allgemein bildende Schulen und Hochschule vor. Für die anderen Bereiche ist die Datenverfügbarkeit noch genauer zu prüfen (nach Festlegung der zu betrachtenden Merkmale des sozio-ökonomischen Hintergrunds), dürfte aber begrenzt sein.

3.2 Regionale Bereiche

Der Indikator soll sowohl für das Bundesgebiet als auch in einer Gliederung nach Ländern und im internationalen Vergleich dargestellt werden.

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Neben der Gliederung nach Bildungsbereichen bzw. Schulformen soll eine Differenzierung nach Migrationshintergrund und sozio-ökonomischem Hintergrund erfolgen.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Ähnliche Indikatoren werden bereits aus verschiedenen Quellen berechnet.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Berechnet werden soll der Anteil der Bildungsteilnehmer mit einer bestimmten Ausprägung des sozio-ökonomischen Hintergrunds bzw. Migrationshintergrunds an allen Bildungsteilnehmern eines Bildungsbereichs. Die genaue Festlegung der zu betrachtenden Merkmale ist noch zu klären. Dies gilt insbesondere für die Messung des sozio-ökonomischen Hintergrunds, da hierfür sehr unterschiedliche Modelle vorhanden sind, die von einfachen Verfahren – wie dem Bildungsstatus der Eltern als einziger Variable – bis zu wesentlich komplexeren Verfahren (z.B. den EGP-Klassen) reichen. Auch die statistische Darstellung der Beteiligungs- und Chancenstrukturen kann in unterschiedlicher Form erfolgen, von einfachen Häufigkeitsverteilungen bis hin zu solchen Kennzahlen, die einen Referenzpunkt angeben (z.B. Beteiligungsquoten oder –wahrscheinlichkeiten) und die den Umfang der Gleichheit oder Ungleichheit der Bildungschancen präziser ausweisen.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Als Datenquellen kommen die Schulstatistik, die Hochschulstatistik, IGLU, PISA, die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, das Berichtssystem Weiterbildung und weitere Quellen in Frage. Informationen zum sozio-ökonomischen Hintergrund der Bildungsteilnehmer werden in den amtlichen Bildungsstatistiken nicht erhoben. Verbesserungen sind geplant im Entwurf für eine neue Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie im Individualdatensatz der Schulstatistik.

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Für Daten aus IGLU und PISA möglich.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Der Indikator sollte alle zwei Jahre im Bildungsbericht dargestellt werden. Denkbar sind verschiedene Rhythmen für die einzelnen Differenzierungen, auch in Abhängigkeit vom jeweiligen Schwerpunktthema des Berichts.

6.2 Messzeitpunkte

Die Periodizität der in Frage kommenden Datenquellen ist unterschiedlich.

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Mit Blick auf die Globalisierung gewinnen Auslandserfahrungen während der Ausbildung an Bedeutung. Ein nicht unerheblicher Teil der internationalen Mobilität von Lernenden findet im Rahmen von Austauschprogrammen statt. Diese Programme werden von einer Vielzahl von Organisationen – nationalen, europäischen und internationalen – angeboten. Speziell werden die Bildungsprogramme der EU (u.a. Sokrates und Leonardo da Vinci) betrachtet, die dazu beitragen sollen, einen „europäischen Bildungsraum“ zu schaffen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Relevanz für die Bereiche allgemein bildende Schulen, berufliche Bildung und Hochschule.

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

International

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Abhängig von den verfügbaren Daten für die betrachteten Programme. Wenn möglich z.B. nach Herkunfts- und Zielländern, Geschlecht, Migrationshintergrund oder Studienfach.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

1. Durch Austauschprogramme geförderte ausländische Bildungsteilnehmer in Deutschland
2. Deutsche Bildungsteilnehmer, die im Rahmen eines Austauschprogramms ins Ausland gehen

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator für die EU-Programme Sokrates und Leonardo da Vinci.

Die Einbeziehung weiterer Austauschprogramme ist im Hinblick auf die Datenverfügbarkeit zu prüfen.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Für EU-Programme: Anzahl und Verteilung der Teilnehmer an den Mobilitätsmaßnahmen der Programme Sokrates und Leonardo da Vinci.

4.3 Datenquellen (Statistik) der Bezugsgröße

Für EU-Programme: EU-Kommission und nationale Agenturen der Programme.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

U.a. Fortschrittsbericht der Kommission zu Indikatoren und Benchmarks im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“.

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Möglich.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
Alle zwei Jahre.

6.2 Messzeitpunkte

Die Daten der EU-Programme sind jährlich verfügbar, auch in Form von Zeitreihen seit Beginn der jeweiligen Programme.

7. Ergänzende Bemerkungen

Teilweise sind auch Daten zu den an den EU-Programmen teilnehmenden Lehrkräften verfügbar.

IÜ 22 Verteilung des pädagogischen Personals (Lehrende u.a.) nach Alter, Geschlecht, Beschäftigungsumfang

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Lehrkräften kommt eine Schlüsselrolle im Bildungsprozess zu. Der Indikator zeigt die Zusammensetzung der Lehrkräfte nach Merkmalen wie Alter, Geschlecht oder Beschäftigungsumfang. Der Anteil älterer Lehrkräfte gibt Hinweise auf den zukünftigen Ersatzbedarf. Die Altersstruktur liefert auch wichtige Informationen über die pädagogische Erfahrung bzw. zum Weiterbildungsbedarf der Lehrkräfte. Deutschland hat einen im internationalen Vergleich hohen Anteil an älteren Lehrkräften. Die Gliederung nach Geschlecht ist im Genderzusammenhang von Bedeutung (weibliche Dominanz im Vorschul- und Grundschulbereich, männliche Dominanz im Sekundar- und Hochschulbereich). Der Anteil der weiblichen Lehrkräfte und der Teilzeit beschäftigten Lehrkräfte ist in den Bildungsbereichen äußerst unterschiedlich.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Personalressourcen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsübergreifender Indikator

Dieser Indikator soll für die Bereiche frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, allgemein bildende Schulen, Kinder- und Jugendarbeit in der Jugendhilfe, berufliche Bildung (soweit möglich) und Hochschule berechnet werden. Für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung und die informellen Lernwelten sowie die Weiterbildung liegen Informationen nicht in einem ausreichenden Umfang vor.

3.2 Regionale Bereiche

Der Indikator soll sowohl für das Bundesgebiet als auch in einer Gliederung nach Ländern und im internationalen Vergleich dargestellt werden.

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Vorgesehen sind Untergliederungen nach Geschlecht, Altersgruppen und Beschäftigungsumfang jeweils nach Bildungsbereich.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Der Indikator ist bereits in der gewünschten regionalen Gliederung verfügbar.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Berechnet werden die Anteile von Lehrkräften mit bestimmten Merkmalen an allen Lehrkräften des jeweiligen Bildungsbereichs, in Prozent.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Datenquellen sind die Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, die Schulstatistik und die Hochschulstatistik.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Der Indikator wird in Bildung auf einen Blick von der OECD veröffentlicht. Ein Fortschrittsindikator für das europäische Arbeitsprogramm "Allgemeine und berufliche Bildung 2010" ist der Anteil der Lehrkräfte, die 50 Jahre oder älter sind.

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Die internationale Anschlussfähigkeit ist gegeben.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Der Indikator sollte alle zwei Jahre in den Bildungsbericht aufgenommen werden, gegebenenfalls können verschiedene Untergliederungen abwechselnd dargestellt werden.

6.2 Messzeitpunkte

Daten aus der Schul- und Hochschulstatistik sind jährlich verfügbar, Daten aus der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe alle vier Jahre.

7. Ergänzende Bemerkungen

Die Altersstruktur der Lehrkräfte gibt keine zuverlässigen Informationen über den aktuellen Qualifizierungsstand der Lehrkräfte. Hierfür wären detaillierte Angaben über die persönliche und dienstliche Weiterbildung, über Computerkenntnisse und dgl. erforderlich.

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Das Lehrpersonal spielt eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Qualität und der Umsetzung von Bildungsreformen vor Ort. Die Qualifikation des pädagogischen Personals – festgemacht an der formalen Qualifikation – ist dabei von besonderer Bedeutung. Die Qualität von Unterricht und Erziehung, von Forschung und Lehre wird maßgeblich vom Ausbildungsniveau bzw. der Qualifikation des Lehrpersonals sowie von dessen Bereitschaft zu kontinuierlicher Weiterbildung beeinflusst. Mehr als zuvor müssen die Lehrenden sowohl über solides Fachwissen als auch über didaktische und diagnostische Kompetenzen verfügen. Im Unterschied zu fast allen anderen Ländern verfügt in Deutschland das Personal im Vorschulbereich über keine akademische Ausbildung. In der Europäischen Union ist eine Ausbildung auf Fachhochschulniveau die Regel. In Deutschland werden Erzieherinnen auf Fachschulniveau ausgebildet.

Der Indikator gibt Auskunft über den Stand der Professionalität des Lehrpersonals in den verschiedenen Bildungsbereichen sowie über die Weiterbildungsintensität. Die verschiedenen Kennzahlen des Indikators können Aufschluss über die Verberuflichung, Verfachlichung, Akademisierung und Professionalisierung in den pädagogischen Arbeitsbereichen geben.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Inputebene: Personalressourcen

3. Differenzierungsbereiche

3.1. Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator
Relevanz für alle Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Regionale Disparitäten (Gliederung nach Ost/West)

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Professionalität des Ausbildungs- bzw. Lehrpersonals (Gliederung der Personen nach Abschlüssen bzw. Anteil der Personen mit dem jeweils höchsten Abschluss im jeweiligen Bildungsbereich)

Abschlüsse des pädagogischen Personals in Tageseinrichtungen und in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe

Weiterbildungsintensität des Lehrpersonals

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Wünschbarer, zum Teil machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulstatistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Wenn überhaupt, nur sehr eingeschränkt möglich

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Wünschenswert wäre alle zwei Jahre, gegenwärtig alle vier Jahre möglich für Tageseinrichtungen.

6.2 Messzeitpunkte

Wünschenswert wäre jährlich, aber z.B. die gegenwärtige Kinder- und Jugendhilfestatistik für diesen Bereich wird nur alle vier Jahre (1994, 1998, 2002) durchgeführt.

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

In der bildungspolitischen Debatte spielt derzeit die individuelle Förderung der Bildungsteilnehmer eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang ist das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Schülern und Lehrkräften eine wichtige Information. Dieser Indikator bezieht sich auf die durchschnittliche Versorgung von Bildungsteilnehmern durch Lehrkräfte. Er dient zunächst als Maßstab für die für Bildung aufgewendeten Personal-Ressourcen, wird aber auch als indirekter Maßstab für die Messung der Bildungsqualität herangezogen. Die Entwicklung der Schülerzahlen hat einen direkten Einfluss auf diesen Indikator.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Personalressourcen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsübergreifender Indikator

Dieser Indikator ist für die Bereiche frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, allgemein bildende Schulen, Kinder- und Jugendarbeit in der Jugendhilfe, berufliche Bildung und Hochschulen darstellbar.

3.2 Regionale Bereiche

Der Indikator soll sowohl für das Bundesgebiet als auch in einer Gliederung nach Ländern und im internationalen Vergleich dargestellt werden.

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Vorgesehen ist eine Gliederung nach Bildungsbereichen und Schulformen bzw. ISCED-Stufen.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Der Indikator ist für das Bundesgebiet verfügbar.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Die Gesamtzahl der Schüler/Studierenden/Teilnehmer wird durch die Gesamtzahl der Lehrkräfte, jeweils berechnet in Vollzeitäquivalenten, dividiert. Als Lehrkräfte zählt voll qualifiziertes Personal, das direkt mit der Bildung der Schüler/Studierenden/Teilnehmer befasst ist. Hilfslehrkräfte oder Assistenten werden nicht einbezogen. Die Vollzeitäquivalente für Lehrer entsprechen den KMK-Daten. Für Kindergärten, Schulen des Gesundheitswesens und Hochschulen werden Vollzeitäquivalente anhand von unterschiedlichen Konversionskoeffizienten je nach Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte berechnet. Schüler an Berufsschulen werden mit dem Faktor 0,4 berücksichtigt, da sie im Durchschnitt drei von fünf Wochentagen die Berufsschule besuchen.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Datenquellen sind der Mikrozensus (Kinder in Kindergärten), die Statistik der Kinder- und Jugendhilfe („Lehrkräfte“ in Kindergärten und in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit),

die Schulstatistik (Schüler und Lehrer in allgemein bildenden und beruflichen Schulen) und die Hochschulstatistik (Studierende und Lehrpersonal an Hochschulen).

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Der Indikator wird von der OECD in Bildung auf einen Blick veröffentlicht. Er ist auch ein Fortschrittsindikator für das europäische Arbeitsprogramm "Allgemeine und berufliche Bildung 2010".

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Der Indikator kann nach ISCED-Stufen berechnet werden. Dabei wird die Verteilung der Lehrkräfte an bildungsbereichsübergreifenden Schulformen auf die ISCED-Stufen anhand der Verteilung der wöchentlich erteilten Unterrichtsstunden für 12 Bundesländer geschätzt.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Der Indikator sollte alle zwei Jahre in den Bildungsbericht aufgenommen werden.

6.2 Messzeitpunkte

Die Daten der Schulstatistik und der Hochschulstatistik liegen jährlich vor, die Daten der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe alle vier Jahre. Angaben zu Kindergartenkindern aus dem Mikrozensus liegen bis einschließlich 2004 jährlich vor; danach entfällt dieses Merkmal.

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der zeitliche Umfang von Bildungsangeboten wird gegenwärtig unter dem Gesichtspunkt von Bildung und individueller Förderung, aber auch unter dem Gesichtspunkt der Vereinbarkeit von Familie und Beruf thematisiert.

Im Hinblick auf Angebote für Schulkinder sind Angaben zu schulbezogenen Ganztagsangeboten und zum Hort sinnvoll. Im Hinblick auf Angebote vor der Schule ist der Blick auf Ganztagsplätze für Kinder im Kindergartenalter und Kinderkrippenalter zu richten.

a) Der Ausbau schulbezogener Ganztagsangebote gehört zu den derzeit wichtigsten aktuellen bildungspolitischen Reformprojekten in Deutschland. Aus Sicht der außerschulischen Bildungseinrichtungen bringt der infrastrukturelle Ausbau von Ganztagsangeboten völlig neue Erfordernisse im Hinblick auf die schulbezogene Angebotsvernetzung mit sich. Aus Sicht der Schule muss die häufig mit der Aufnahme oder Ausweitung des Ganztagsbetriebs einhergehende Kooperation mit anderen öffentlichen und privaten Trägern koordiniert werden, was zumeist größere Anstrengungen in der Schulentwicklung impliziert.

Der Indikator berichtet einen wesentlichen Teilaspekt des infrastrukturellen Ausbaues von Ganztagsangeboten; dabei sind die Untersetzungen nach Bundesländern, Schulformen und Angebotsformen (offen; teilweise gebunden; gebunden) von Bedeutung um zum einen unterschiedliche bildungspolitische Prioritätensetzungen der Länder, zum anderen aber auch disparitäre Dynamiken sichtbar zu machen.

Mit dem Hort gibt es bereits eine Institution, die zur ganztägigen Bildung, Betreuung und Erziehung von Schulkindern beiträgt. Als Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe hat der Hort einen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag; Plätze sind – so ist es gesetzlich festgelegt – nach Bedarf bereitzuhalten.

b) Ganztagsplätze für Kindergarten –und Kinderkrippenkinder sind ebenfalls nach Bedarf bereitzuhalten.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Schule sowie den Bereich des non-formalen und informellen Lernens im Schulalter

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Migrationshintergrund

Ost-West-Vergleich

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Für schulische Ganztagsangebote: Disaggregation nach Schul- und Angebotsform (z.B. gebundene, offene Ganztagschule)

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

- a) Für schulische Ganztagsangebote sind verfügbare Daten zum Teil vorhanden. Auch die Zahlen zu Hortplätzen sind verfügbar.
- b) Zahlen zu Ganztagsplätzen für Kindergartenkinder sind verfügbar.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Die genaue Verknüpfung von schulischen Ganztagsangeboten (Ganztagschule) und dem Hort ist noch zu klären.

- a) Für schulische Ganztagsangebote siehe KMK-Statistik, Plätze in Tageseinrichtungen für Kinder im Schulalter in Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe (Hortplätze)
- b) Ganztagsplätze für Kindergartenkinder
- c) Der Indikator soll das Angebot an Plätzen sowie die Inanspruchnahme in Relation zu der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer bzw. der entsprechenden Altersgruppe der Bevölkerung darstellen

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

- a) Für schulische Ganztagsangebote siehe KMK-Statistik; Kinder- und Jugendhilfestatistik
- b) Kinder- und Jugendhilfestatistik
- c) Mikrozensus

4.4 Veröffentlichung des Indikators

- a) Schulische Ganztagsangebote: KMK
- b) Hort und Kindergarten: DJI-Zahlenspiegel

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nein

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

- a) Schulische Ganztagsangebote alle zwei Jahre
- b) Hort, Krippe und Kindergarten in Zukunft alle zwei Jahre, zur Zeit alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

- a) ab 1995
- b) 31.12.1994, 1998, 2002

7. Ergänzende Bemerkungen

Um zwischen Plätzen und deren Inanspruchnahme unterscheiden zu können, wären entsprechend differenzierte Daten nötig, was nach der für 2006 geplanten – aber noch nicht verabschiedeten – Umstellung der Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Individualdaten für den Bereich der Tageseinrichtungen möglich sein wird. Entsprechend differenzierte Daten sind für den Ganztagsschulbereich vorläufig allerdings nicht verfügbar.

IÜ 26 Anzahl der Lernenden je Bildungseinrichtung

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Der Indikator ist ein Maß für die Größe von Bildungseinrichtungen. Er ist insbesondere im Zusammenhang mit der demographischen Entwicklung relevant. Eine wohnortnahe Versorgung mit Schulen, Kinderkrippen und Kindergärten setzt eine Mindestzahl von Lernenden voraus. Die Anzahl der Lernenden je Bildungseinrichtung, berechnet in tiefer regionaler Gliederung, ist ein Indikator dafür, ob die Bildungsinfrastruktur bei Berücksichtigung der demographischen Entwicklung in Zukunft angepasst werden sollte (z. B. Zusammenlegung von Schulen, jahrgangsübergreifender Unterricht, Bildung von Gesamtschulen).

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Relevanz insbesondere für die Bereiche frühkindliche Bildung und allgemein bildende Schulen.

3.2 Regionale Bereiche

Bundesländer, angestrebt wird die Kreisebene

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Gliederung nach Einrichtungsarten (Krippen, Kindergärten, Grundschulen etc.)

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Der Indikator ist bislang nur für Tageseinrichtungen für Kinder verfügbar, allerdings bezogen auf die Zahl der verfügbaren Plätze und nicht auf die Anzahl der Kinder. Inwieweit für die allgemein bildenden Schulen in den einzelnen Bundesländern entsprechende Daten vorliegen, ist noch zu prüfen. Im Statistischen Bundesamt sind aus der Schulstatistik nur Daten zur durchschnittlichen Schulgröße verfügbar.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Dargestellt werden soll die Verteilung der Bildungseinrichtungen nach der Zahl der Lernenden. Außerdem sollen Modellrechnungen im Hinblick auf die demographische Entwicklung durchgeführt werden.

4.3 Datenquellen (Statistik) der Bezugsgröße

Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Schulstatistik (?).

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Statistisches Bundesamt, Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Tageseinrichtungen für Kinder am 31.12.2002.

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nicht möglich.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Die Daten der Kinder- und Jugendhilfe-Statistik sind derzeit alle vier Jahre, die Daten der Schulstatistik jährlich verfügbar.

7. Ergänzende Bemerkungen

Zu überlegen wäre, den Indikator so weiterzuentwickeln, dass Aussagen darüber möglich werden, wie gut die Regionen in Deutschland mit Bildungsangeboten ausgestattet sind. Ein Vergleich von Regionen – typisiert z.B. nach der Verdichtung (Stadt-Land) oder sozioökonomischen Merkmalen – ist sinnvoll, um abschätzen zu können, ob das grundgesetzlich verankerte Ziel der Gleichheit der Lebensverhältnisse verfolgt bzw. erreicht wird. Ein solcher Indikator ist insbesondere für die Bildungsbereiche relevant, wo das wohnortnahe Angebot an Plätzen eine entscheidende Rolle spielt, deren Besuch aber nicht alternativlos ist.

Wünschbar wäre dann eine Differenzierung nach den verfügbaren Plätzen und den tatsächlich genutzten Plätzen, da sich so abschätzen lässt, ob die Infrastruktur für Bildung unter- bzw. überausgelastet ist (z.B. sehr kleine Klassengrößen wegen Abwanderung vieler Familien). Möglichkeiten können sich aus der Umstellung der Kinder- und Jugendhilfestatistik und der Schulstatistik auf eine Individualstatistik ergeben.

IÜ 27 Anteil der Bildungsteilnehmer in privaten Bildungseinrichtungen an den Bildungsteilnehmern eines Bildungsbereichs

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator zeigt den Anteil der Bildungsteilnehmer in privaten Bildungseinrichtungen und dient damit der Beobachtung von Privatisierungstendenzen im Bildungswesen. Er zeigt die Unterschiede in der relativen Bedeutung des privaten Bildungssektors in Bezug zu den staatlichen Einrichtungen in den einzelnen Bildungsbereichen auf. Auch im internationalen Vergleich variiert die Bedeutung des privaten Sektors beträchtlich.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsangebote/-einrichtungen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsübergreifender Indikator

Dieser Indikator soll für die Bereiche frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, allgemein bildende Schulen, Kinder- und Jugendarbeit in der Jugendhilfe, berufliche Bildung und Hochschule berechnet werden.

3.2 Regionale Bereiche

Der Indikator soll sowohl für das Bundesgebiet als auch in einer Gliederung nach Ländern und im internationalen Vergleich dargestellt werden.

3.3 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Der Indikator könnte durch einen Indikator zum Anteil der privaten Bildungseinrichtungen an allen Bildungseinrichtungen eines Bildungsbereichs untersetzt werden.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Der Indikator ist in der gewünschten regionalen Gliederung verfügbar.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Berechnet wird der Anteil der Bildungsteilnehmer in privaten Bildungseinrichtungen an allen Bildungsteilnehmern in Prozent. In der internationalen Datenlieferung wird eine Bildungseinrichtung als privat angesehen, wenn sie von einer nichtstaatlichen Organisation (zum Beispiel einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt wird oder wenn ihr Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurden. Es wird unterschieden zwischen staatlich-subventionierten privaten Bildungseinrichtungen, unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen und öffentlichen Bildungseinrichtungen. Auf nationaler Ebene könnte überlegt werden, ob zwischen gewerblichen und nicht-gewerblichen Trägern differenziert werden könnte.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Datenquellen sind die Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, die Schulstatistik und die Hochschulstatistik.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Der Indikator wird in Bildung auf einen Blick von der OECD veröffentlicht.

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Die internationale Anschlussfähigkeit ist bei einer Gliederung der Bildungsbereiche nach ISCED-Stufen gegeben.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Der Indikator sollte alle zwei Jahre in den Bildungsbericht aufgenommen werden.

6.2 Messzeitpunkte

Angaben aus der Schulstatistik und der Hochschulstatistik liegen jährlich, aus der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe derzeit alle vier Jahre vor.

7. Ergänzende Bemerkungen

Die Individualisierung bzw. Privatisierung von staatlichen Leistungen wurden als Megatrend der gesellschaftlichen Entwicklung identifiziert. Der Indikator "Anteil der Bildungsteilnehmer in privaten Bildungseinrichtungen" soll zusammen mit dem Indikator "Anteil der privaten Bildungsausgaben an den gesamten Bildungsausgaben" diesen Megatrends für den Bildungsbereich beschreiben.

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Im deutschen Bildungswesen stellen frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Grundschule zwei voneinander getrennte Bildungsbereiche mit jeweils eigenständigem Bildungsauftrag, mit spezifischen pädagogischen und curricularen Orientierungen sowie mit unterschiedlichen administrativen Zuordnungen dar. Eine wichtige Aufgabe zur Erleichterung des Übergangs in die Grundschule ist die unmittelbare Schulvorbereitung durch Schulfähigkeitsförderung im Elternhaus, im Kindergarten, in Vorschule bzw. Vorklassen sowie in der Grundschule. In der bisherigen Praxis der Einschulung stehen relativ hohen Zahlen der Zurückstellung eher niedrige Anteile vorzeitiger Einschulung gegenüber.

Der Indikator informiert über den Anteil der Kinder, die mit und ohne Kindergartenbesuch, mit und ohne Vorschul- bzw. Vorklassenbesuch in die Grundschule übergehen. Hier geht es darum, ob die Kinder – differenziert nach familialer und sozioökonomischer Herkunft – vor Schuleintritt überhaupt bereits die Krippe und / oder den Kindergarten als Bildungsinstitutionen besucht haben. Ebenso soll er Auskunft geben über das Einschulungsalter sowie über den Anteil der Kinder, die vorzeitig eingeschult bzw. zurückgestellt werden. Der Indikator soll auch Auskunft über den Anteil der Kinder geben, die nach Zurückstellung in Sonder- oder Förderschulen eingeschult werden bzw. sich als nicht schulfähig erweisen. Insgesamt soll der Indikator Informationen über die sich entwickelnde flexiblere Einschulungspraxis liefern.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozess: Übergänge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Besondere Relevanz für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung sowie die allgemein bildende Schule

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, Länder, International

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Differenzierung nach Geschlecht, Migration, sozioökonomischem Hintergrund und regionalen Disparitäten (Ost-West)

Was den Übergang von der Familie in eine Tageseinrichtung und von einer Tageseinrichtung in die Schule betrifft, lassen sich bisher auf der Basis des Mikrozensus und des Sozioökonomischen Panels (SOEP) Aussagen zum Migrationshintergrund, zum Geschlecht, zum Alter, zum Bildungsstand der Bezugsperson und zur familiären Lebenssituation (Familientyp, Erwerbstätigkeit und Arbeitszeittyp), Familiennettoeinkommen) machen. In der künftig wahrscheinlich individuenbezogenen Erhebung der Kinder- und Jugendhilfestatistik werden Differenzierungen nach dem Migrationshintergrund, nach dem Geschlecht und dem Alter möglich sein.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Einschulungsalter

Mit und ohne Kindergartenbesuch

Vorzeitige Einschulung bzw. Zurückstellung

Beteiligung an Schulfähigkeitsförderung (insbesondere Sprachförderung)

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer bzw. machbarer Indikator (für Bundesgebiet und Länder) nach Einführung der individuenbezogenen Kinder- und Jugendhilfestatistik und Schulstatistik

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Übergang von der Familie in eine Tageseinrichtung: Anteil der Kinder verschiedener Altersjahrgänge, die eine Tageseinrichtung besuchen, an allen Kindern des jeweiligen Altersjahrgangs.

Übergang in die Schule: Anteil der Kinder verschiedener Altersjahrgänge, die die Schule besuchen, an allen Kindern des jeweiligen Altersjahrgangs nach ihrer Nationalität und weiteren Merkmalen und Anteil der Kinder verschiedener Altersjahrgänge, die (noch) den Kindergarten besuchen, an allen Kindern des jeweiligen Altersjahrgangs.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Schulstatistik der KMK (perspektivisch: Individualstatistik), Statistik der Kindertagesbetreuung, Kinder- und Jugendhilfestatistik, zum Teil Mikrozensus, SOEP

Die Angaben im Mikrozensus und im SOEP werden jährlich erhoben. Zukünftig fällt der Mikrozensus als Datenquelle insofern aus, als die Frage zum Besuch einer Tageseinrichtung herausgenommen wird.

In Zukunft steht dafür wahrscheinlich die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik zur Verfügung, die dann jährlich erhoben werden soll.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Je nach Datenquelle

Für den Bildungsbericht sollten Daten für 1995, 2000, 2002 und 2004 genutzt werden

7. Ergänzende Bemerkungen

Wünschenswert wäre eine Weiterentwicklung des Indikators in mehrere Richtungen:

- Eine Untergliederung des Indikators nach soziodemographischen Merkmalen. Eine Berücksichtigung der Nationalität ist bisher nur über Surveys möglich. Die Beibehaltung der Frage zum Schulbesuch im Mikrozensus ist von großer Bedeutung.
- Eine Verknüpfung von vorzeitiger, fristgemäßer oder verspäteter Einschulung mit dem Besuch von Bildungsinstitutionen vor der Schule. Diese Verknüpfung würde z.B. möglich, durch die Berücksichtigung des Kindergartens in der auf Individualdaten umzustellenden Schulstatistik.

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Die Übergänge auf weiterführende Schulen nach Abschluss der Grundschulzeit sind im deutschen Bildungssystem eine zentrale Weichenstellung für den weiteren Bildungsweg der Schüler. Der mit erheblichen Prognose- und Passungsproblemen verbundene Übergang in die Sekundarstufen I kann durch die Möglichkeit eines aufwärtsgerichteten Bildungsgangwechsels und durch verschiedene Erleichterungen beim Übergang zwischen den einzelnen Bildungs- und Ausbildungsgängen gewissermaßen nachträglich korrigiert werden. Andererseits sind Lernende, die den leistungsmäßigen Erwartungen ihres gewählten Bildungs-/Ausbildungsgangs nicht gerecht werden, mit der Notwendigkeit von Wiederholungen bzw. abwärtsgerichteter Mobilität konfrontiert. Das verweist auch auf die Bedeutung unterschiedlicher bildungsinstitutionsspezifischer Lernmilieus.

Der Indikator soll eine institutionelle (strukturelle) und eine bildungsbiografische Perspektive ermöglichen und damit sowohl Strukturentwicklungen und –verwerfungen als auch Zugangsvoraussetzungen für den Besuch weiterführender Schulformen nach der Grundschule und ihre Bedeutung für optimale Bildungsverläufe sichtbar machen. Die Anteile der einzelnen Schulformen von weiterführenden Schulen an der Gesamtzahl der Übergänge sind ein erster Gradmesser für die Ausschöpfung des Bildungspotenzials. Daneben geben sie auch einen Anhaltspunkt für die „Wertschätzung“ der jeweiligen Schulform durch die Eltern. Die Entwicklung im Zeitablauf erlaubt Rückschlüsse auf einen möglichen Wandel des Übergangsverhaltens.

Beim Übergang kann es zu Verzerrungen kommen, wenn Schüler von einem Bundesland in ein anderes wechseln. Dies kann insbesondere für Stadtstaaten relevant sein. Da derzeit flächendeckend keine Individualdaten über Wohnort und Schulbesuch vorliegen, kann dieser Effekt momentan weder quantifiziert noch bereinigt werden.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Übergänge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsübergreifender Indikator
Besondere Relevanz für den Schulbereich

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht, Migration, sozio-ökonomischer Hintergrund
Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund, zum Migrationshintergrund und zum Geschlecht wären zwar außerordentlich interessant. Aus der amtlichen Statistik können diese aber nur zum Teil oder gar nicht gewonnen werden.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
machbarer und zum Teil wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anzahl der tatsächlichen Übergänge auf weiterführende Schulen nach Schulformen differenziert bezogen auf die Zahl der Schüler am Ende der 4. bzw. 6. Klassenstufe der Grundschule bzw. am Ende der Orientierungsstufe.

Bei der Ermittlung der Übergänge sind die länderspezifischen Gegebenheiten (gegliedertes Schulwesen oder größerer Anteil von Gesamtschulen, 4- oder 6-jährige Grundschulzeit) zu berücksichtigen.

Die Übergänge nach Abschluss der Primarstufe an Freien Waldorfschulen und Sonderschulen sollten hier nicht berücksichtigt werden, da dort in der Regel kein Schul-(form-)wechsel stattfindet.

Die Angaben werden jährlich im Rahmen der amtlichen Schulstatistik erhoben.

4.3. Datenquelle der Bezugsgrößen

Schulstatistik. Die weitere Differenzierung des Indikators nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit bzw. Migrationshintergrund kann erst nach flächendeckend vollzogenem Übergang auf die Erhebung von Schülerindividualdaten erfolgen.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 (ähnlich)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

Messzeitpunkte

Jährlich

1995, 2000, 2002, 2004

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

In der bildungspolitischen Diskussion wird oft bemängelt, dass das deutsche Bildungssystem zu wenig durchlässig ist und wenn, dann hauptsächlich "von oben nach unten". Dieser Indikator soll der Messung der tatsächlich stattfindenden Wechsel dienen, die bereits im Laufe der schulischen Erstausbildung während des Besuchs der Sekundarstufe I stattfinden. Damit kann dieser Diskussion eine sachliche Grundlage geschaffen und die Aussagen zur Durchlässigkeit überprüft werden.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Übergänge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator mit besonderer Relevanz für die allgemein bildenden Schulen

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, Länder

Beim Übergang kann es zu Verzerrungen kommen, wenn Schüler von einem Bundesland in ein anderes wechseln. Dies kann insbesondere für Stadtstaaten relevant sein. Da derzeit flächendeckend keine Individualdaten über Wohnort und Schulbesuch vorliegen, kann dieser Effekt momentan weder quantifiziert noch bereinigt werden.

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Genderproblematik

Migration

Sozio-ökonomischer Hintergrund

regionale Disparitäten

Anmerkungen:

Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund, zum Migrationshintergrund und zum Geschlecht wären zwar außerordentlich interessant. Aus der amtlichen Statistik können diese aber nur zum Teil oder gar nicht gewonnen werden.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren:

machbarer Indikatoren

Die weitere Differenzierung des Indikators nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit bzw. Migrationshintergrund kann erst nach flächendeckend vollzogenem Übergang auf die Erhebung von Schülerindividualdaten erfolgen.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Am genauesten wäre ein nach Schulform und Klassenstufe differenzierter Indikator:

Schüler, die im Vorjahr Klassenstufe n in Schulform x besucht haben und jetzt in Klassenstufe n oder $n+1$ der Schulform y sind, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler, die im Vorjahr Klassenstufe n in Schulform x besucht haben (d.h. Anteil, der Schüler in einer

Klassenstufe einer Schulform, die die Schulform in eine bestimmte Richtung gewechselt haben).

Um die Zahl der Indikatoren in Grenzen zu halten und mögliche Schwierigkeiten bei der korrekten Zuordnung zu Klassenstufen zu umgehen, ist jedoch ein weniger differenzierter Indikator besser geeignet:

Schüler, die im Vorjahr Schulform x besucht haben und jetzt in der Schulform y sind, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler, die im Vorjahr die Schulform x besucht haben (d.h. Anteil, der Schüler einer Schulform, die die Schulform in eine bestimmte Richtung gewechselt haben).

In jedem Fall sind die "Wechselbeziehungen" zwischen den Schulformen differenziert darzustellen, da es für die Aussage des Indikators entscheidend ist, ob z.B. ein Schüler aus der Hauptschule oder dem Gymnasium in die Realschule gewechselt ist.

4.3 Datenquellen (Statistik) der Bezugsgrößen

Amtliche Schulstatistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 (ähnlich)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Die Angaben werden jährlich im Rahmen der amtlichen Schulstatistik erhoben. Zeitreihe 1995, 2002, 2003, 2004 (wenn möglich)

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

In der aktuellen Diskussion wird oft die mangelnde Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems beklagt. Die Übergänge von Schulformen, deren Abschluss innerhalb der Sekundarstufe I erworben wird, auf Bildungsgänge, die zur Hochschulreife führen, können ein Maß für die Durchlässigkeit an dieser Stelle des Bildungssystems darstellen.

Dieser Indikator soll der Messung der tatsächlich stattfindenden Wechsel an der Schnittstelle zwischen den Sekundarstufen I und II dienen. Damit kann der Diskussion eine sachliche Grundlage geschaffen und die Aussagen zur Durchlässigkeit überprüft werden. Bei Berücksichtigung auf die verschiedenen Herkunftsschulformen kann z.B. geprüft werden, in welchem Ausmaß die grundsätzliche Berechtigung zum Wechsel an die Sekundarstufe II in Abhängigkeit von der Schulform tatsächlich in Anspruch genommen wird (z.B. nach Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses an einer Hauptschule).

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Übergänge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für den Bereich allgemein bildende Schule und den Berufsbildenden Bereich. Bei Ländern, in denen berufliche Gymnasien vorhanden sind, sind auch die Übergänge an diese darzustellen, um ein vollständiges Bild über die Durchlässigkeit zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II zu erhalten.

3.2 Regionale Bereiche

Beim Übergang kann es zu Verzerrungen kommen, wenn Schüler von einem Bundesland in ein anderes wechseln. Dies kann insbesondere für Stadtstaaten relevant sein. Da derzeit flächendeckend keine Individualdaten über Wohnort und Schulbesuch vorliegen, kann dieser Effekt momentan weder quantifiziert noch bereinigt werden.

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund, zum Migrationshintergrund und zum Geschlecht wären zwar außerordentlich interessant. Aus der amtlichen Statistik können diese aber nur zum Teil oder gar nicht gewonnen werden.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Die weitere Differenzierung des Indikators nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit bzw. Migrationshintergrund kann erst nach flächendeckend vollzogenem Übergang auf die Erhebung von Schülerindividualdaten erfolgen.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Schüler, die im Vorjahr Schulform x besucht haben und jetzt in der ersten Klassenstufe der Sekundarstufe II von Schulform y sind, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler, die im

Vorjahr an Schulform x den mittleren Bildungsabschluss erworben haben (d.h. Anteil, der erfolgreichen Schulabgänger einer Schulform, die in die Sekundarstufe II gewechselt sind). Da die amtliche Schulstatistik keine Verlaufsdaten erhebt, muss mit Annahmen hinsichtlich des "nahtlosen" Wechsels in die Sekundarstufe II gearbeitet werden. Dies betrifft vor allem Wechsel an berufliche Gymnasien, die nicht in allen Fällen direkt im Anschluss an den Erwerb des mittleren Bildungsabschlusses erfolgen.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Amtliche Schulstatistik. Die Angaben werden jährlich im Rahmen der amtlichen Schulstatistik erhoben.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 (ähnlich, teilweise)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Der Indikator soll jährlich bzw. alle zwei Jahre erfasst werden.

6.2 Messzeitpunkte

Zeitreihe 1995, 2002, 2003, 2004 (wenn möglich)

7. Ergänzende Bemerkungen

IÜ 32 Einmündung in Ausbildung nach schulischer Vorbildung und Art der Ausbildung (dual, Chancenverbesserungssystem, Schulberufssystem, Beamtenausbildung)

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator gibt Auskunft über Qualifikationsdifferenzen der Ausbildungsanfänger im Vergleich der beruflichen Bildungsteilsysteme. Dies ist insbesondere im Hinblick auf die Bedeutung des Chancenverbesserungssystems als Warteschleife oder der Teilhabe niedrig Qualifizierter interessant. Im zeitlichen Verlauf reflektiert der Indikator Veränderungen im Vorbildungsniveau der Ausbildungsanfänger bezogen auf die berufliche Bildung insgesamt als auch deren Teilsysteme.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Übergänge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für den Bereich allgemein bildende Schule und den Berufsbildenden Bereich.

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

sozioökonomischer Hintergrund

Migration

regionale Disparitäten

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der Ausbildungsanfänger eines Kalenderjahres nach Art der Vorbildung (ISCED) und Art der Ausbildung unterteilt in duale Ausbildung, Schulberufssystem, Chancenverbesserungssystem und Beamtenausbildung.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Vergleichbarkeit der disaggregierten Ebenen unklar

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

In der aktuellen Diskussion wird häufig betont, dass Deutschland im internationalen Vergleich einen zu geringen Anteil von Akademikern habe und dieser deshalb gesteigert werden müsse. Voraussetzung hierfür sei – zum einen – eine Erhöhung der Zahl der Abiturienten, zum anderen eine hohe Studierbereitschaft derjenigen, die eine Studienberechtigung erworben haben. Darüber hinaus spielt auch der Wirkungsgrad des Studiums eine Rolle. Eine Schlüsselrolle kommt dabei den Übergangsquoten, d.h. der Studierbereitschaft zu, die in den letzten drei Jahrzehnten erheblich schwankte. Eine Bedingung für diese „Konjunkturen“ besteht in der subjektiven Einschätzung der späteren Berufs- und Beschäftigungsperspektiven von Hochschulabsolventen, eine andere Bedingung ist die entsprechende Einschätzung alternativer Ausbildungswege (z.B. im dualen System). Offen ist, welche Rückwirkungen die Einführung von Studiengebühren auf die Studierbereitschaft und die Übergangsquoten der nachkommenden Abiturientengenerationen hat. Der Indikator soll untersuchen, wie sich die Übertrittsquoten zur Hochschule entwickeln und wie sich das implizit zunächst auf die Studiennachfrage und dann auch auf den Anteil der Akademiker auswirkt. Ziel ist eine Aussage darüber, ob für die Erhöhung des Anteils der Akademiker allein die Erhöhung der Abiturientenzahl ausreicht oder ob daneben zusätzliche Maßnahmen bezüglich der Attraktivitätssteigerung eines Studiums erforderlich sind. Die Übergangsquoten spielen auch zur Prognose der zukünftigen Studiennachfrage eine wichtige Rolle (z.B. für die Vorausschätzungen der KMK).

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Übergänge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Es handelt sich um einen bildungsbereichsübergreifenden Indikator.

Besondere Relevanz für die Bereiche Schule, Berufliche Bildung und Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Länder, regionale Disparitäten

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht,

soziale Herkunft

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Es handelt sich um einen machbaren Indikator.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Der Indikator wird in zwei Varianten berechnet. Die Hochschulstatistik weist retrospektiv Übertrittsquoten nach Studienanfänger- und Studienberechtigtenjahrgängen aus (die Studienanfänger des Jahres xxxx setzen sich aus den Studienberechtigten der Vorjahre aaaa, bbbb

usw, zusammen). Der Vorteil ist, dass diese Kennziffer empirisch basiert ist, ein Nachteil ist, dass Ergebnisse erst nach fünf Jahren verfügbar sind. HIS berechnet sogenannte Bruttostudierquoten, die diejenigen ausweisen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt (ein halbes Jahr nach Schulabschluss) bereits ein Studium aufgenommen haben, sowie diejenigen, die dieses noch planen. Vorteil ist die schnelle Verfügbarkeit, Nachteil die darin noch enthaltene prognostische Komponente. Es wird empfohlen, beide Kennziffern in einer Zeitreihe zusammenzufügen, basierend für die weiter zurückliegenden Jahre auf den Übertrittsquoten der Hochschulstatistik, für den Zeitraum der letzten fünf Jahre jeweils auf den HIS-Studierquoten.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

FS11, Reihe 431 Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen.
HIS-Studienberechtigtenpanel

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Der Indikator wird international nicht ausgewiesen.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre. Die Studierbereitschaft unterliegt starken Schwankungen. Deshalb ist eine Aktualisierung in möglichst kurzen Abständen wichtig.

6.2 Messzeitpunkte

Übertrittsquoten jährlich, Brutto-Studienquoten zweijährig

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Dieser Indikator bietet gegenüber Teilnahmequoten eine alternative Sichtweise auf die Beteiligung am lebenslangen Lernen. Er zeigt – z.B. für verschiedene Altersgruppen –, welche relative zeitliche Bedeutung Bildung und Lernen gegenüber anderen Aktivitäten hat. Der Indikator informiert über den durchschnittlichen Zeitaufwand für Bildung und Lernen je Woche unter denjenigen Personen, die Zeit für Bildung und Lernen aufbringen. Insbesondere bei niedrigen Teilnehmerraten wäre ein Durchschnittswert, der für die Gesamtbevölkerung berechnet wird, irreführend. Bei der Interpretation muss allerdings immer der Anteil derjenigen berücksichtigt werden, die in diesem Bereich nicht aktiv waren. Im Falle der Zeitbudgeterhebung waren dies bei den Personen im Alter ab 25 Jahren über 70 Prozent, die sich nicht an Bildung oder Lernen beteiligten.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozess: Bildungszeit

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Dieser Indikator erfasst alle Lernformen in den verschiedenen Bereichen. Durch die Dimension Zeit können unterschiedlich intensive Lernaktivitäten aggregiert werden.

3.2 Regionale Bereiche

Der Indikator soll für das Bundesgebiet dargestellt werden.

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Neben einer Differenzierung nach Geschlecht ist eine Gliederung nach Altersgruppen oder Lernkontexten möglich.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Angaben liegen einmalig vor für das Jahr 2001/2002, allerdings ist derzeit nicht absehbar, ob und wann vergleichbare Daten wieder erhoben werden. Damit dieser Indikator regelmäßig im Bildungsbericht dargestellt werden kann, wäre es erforderlich, dass die Zeitbudgeterhebung z.B. alle vier Jahre durchgeführt und Bildung und Lernen vergleichbar mit dem Ansatz in 2001/2002 erfasst wird.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Der berücksichtigte Zeitaufwand bezieht sich auf die Bildungskontexte Schule/Hochschule, Weiterbildung im Betrieb und allgemeine Weiterbildung sowie auf alle Lernmethoden von Lehrveranstaltungen bis Selbstlernen. Der Durchschnittswert für den entsprechenden Zeitaufwand je Woche wird nur für die Personengruppe berechnet, die mindestens in einem Kontext und für eine Lernmethode Zeit aufgebracht hat.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Datenquelle ist die Zeitbudgeterhebung 2001/2002 des Statistischen Bundesamtes.

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Für diesen Indikator können derzeit keine internationalen Vergleiche angestellt werden, da in den Zeitbudgeterhebungen, die in anderen europäischen Ländern durchgeführt wurden, der Zeitaufwand für Bildung und Lernen nicht in der Breite und in dem Detaillierungsgrad wie in Deutschland erhoben wurde.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Es erscheint ausreichend, den Indikator alle vier Jahre im Bildungsbericht darzustellen.

6.2 Messzeitpunkte

Angaben liegen vor für 2001/2002. In der Zeitbudgeterhebung 1991/1992 wurde Bildung nicht auf die gleiche Weise erhoben, somit kann diese nicht zu Zeitvergleichen herangezogen werden.

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator zeigt die durchschnittliche Dauer an, die ein Absolvent für das Bildungsprogramm benötigt hat. Im Schulbereich haben die Anzahl der Schuljahre bis zum Abitur bzw. die Häufigkeit des Wiederholens, im Hochschulbereich die individuelle Studiengestaltung bzw. die Studienordnung, im Kindergarten das Eintrittsalter und das Einschulungsalter einen Einfluss auf die Verweildauer im Bildungsbereich. Der Indikator zeigt an, ob zum Beispiel die politischen Maßnahmen zur Studienreform bzw. zur Intensivierung von Unterricht und Studium zu einer Verkürzung der Bildungsdauer führen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Bildungszeit

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Besondere Relevanz für die Bereiche frühkindliche Bildung, allgemein bildende Schule, Berufliche Bildung und Hochschule.

3.2 Regionale Bereiche

Bundesländer

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Migrationshintergrund

Gliederung nach Schulformen bzw. Bildungsprogrammen.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Derzeit nur teilweise verfügbar (für den Bereich Hochschule), ansonsten wünschbar.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Berechnet wird die durchschnittliche Zeit in Jahren, die die Absolventen eines Bereichs in diesem verbracht haben.

4.3 Datenquellen (Statistik) der Bezugsgröße

Hochschulstatistik, in Zukunft wünschbar aus Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Schulstatistik, Berufsbildungsstatistik (nach Umstellung auf Individualdaten).

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2.

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nur sehr begrenzt möglich, evtl. für den Hochschulbereich.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre.

6.2 Messzeitpunkte

Für die Hochschulstatistik jährlich.

7. Ergänzende Bemerkungen

Die Verweildauer der Absolventen geht auch in die Berechnung der kumulativen Aufwendungen für typische Bildungskarrieren ein. So lange die o.a. Statistiken noch nicht auf Individualdaten umgestellt sind und aus anderen Quellen keine Ergebnisse vorliegen, können eventuell auch die „üblichen“ Verweilzeiten als Proxy angesetzt werden.

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Mit diesem Indikator wird die Altersverteilung der Absolventen verschiedener Bildungsprogramme dargestellt. Die Politik hat viele Maßnahmen ergriffen, die das Eintrittsalter der Menschen in den Arbeitsmarkt senken sollen: frühere Einschulung, Verkürzung der Gymnasialzeit auf 12 Jahre, Verkürzung des Wehr- und Zivildienstes, Studienreformen. Der Indikator zeigt, ob diese Maßnahmen Wirkung zeigen und verdeutlicht die Unterschiede in den einzelnen Bundesländern.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Bildungszeit

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Besondere Relevanz für die Bereiche allgemein bildende Schulen, berufliche Bildung und Hochschule.

3.2 Regionale Bereiche

Bundesländer

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Migrationshintergrund

Gliederung nach Bildungsbereichen bzw. -programmen.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Derzeit nur verfügbar für die Bereiche allgemein bildende Schulen und Hochschule. Für den Bereich berufliche Bildung erst machbar nach Umstellung der Schul- und Berufsbildungsstatistik auf Individualdaten.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Dargestellt wird die Verteilung der Absolventen verschiedener Bildungsprogramme nach Alter.

4.3 Datenquellen (Statistik) der Bezugsgröße

Schulstatistik (für allgemein bildende Schulen), Hochschulstatistik.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11.

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Daten zum Alter der Absolventen für die ISCED-Stufen 3 bis 6 werden jährlich an die internationale Organisation geliefert, sind aber nicht in Bildung auf einen Blick enthalten.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre.

6.2 Messzeitpunkte

Die Daten sind jährlich verfügbar.

7. Ergänzende Bemerkungen

Es besteht eine enge Verbindung zum Indikator durchschnittliche Verweildauer der Absolventen.

5. Bildungsbereichsspezifische Indikatoren

5.1 Einführende Bemerkungen

In diesem Teil des Indikatorenmodells werden Indikatoren vorgestellt, die für die verschiedenen Bildungsbereiche in spezifischer Weise relevant sind: von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (5.2), über die allgemein bildende Schule (5.3), das non-formale und informelle Lernen im Schulalter (5.4), die berufliche Bildung (5.5) und die Hochschule (5.6) bis hin zur Weiterbildung und zum non-formalen/informellen Lernen (5.7). Als *bereichsspezifische Indikatoren* werden, wie bereits erwähnt, solche dargestellt, die für eine gegenstandsadäquate Darstellung von Problemen des jeweiligen Bildungsbereichs im Indikatorenmodell und im Bildungsbericht unverzichtbar sind und die nicht oder nicht differenziert genug im Rahmen der übergreifenden Indikatoren berücksichtigt werden können.

Jedem Abschnitt sind einführende Bemerkungen zu Ansätzen und Problemen der Indikatorisierung sowie eine Übersicht über die jeweils ausgewählten Indikatoren vorangestellt.

Um eine bessere Übersicht zu ermöglichen, wurden die Indikatoren in jedem Bereich für sich fortlaufend codiert. Dabei bedeuten:

IF= Indikatoren zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

IS= Indikatoren zur allgemein bildenden Schule

IL= Indikatoren zum non-formalen und informellen Lernen im Schulalter

IB= Indikatoren zur beruflichen Bildung

IH= Indikatoren zur Hochschule

IW= Indikatoren zur Weiterbildung und zum non-formalen/informellen Lernen im Erwachsenenalter

Die in jedem Abschnitt enthaltene Übersicht listet die vorgeschlagenen Indikatoren nach verschiedenen Gesichtspunkten auf: Um einen kompletten Überblick zu gewinnen, weist sie zunächst die jeweils die relevanten bildungsbereichsübergreifenden Indikatoren auf. Diese sind in der Systematik des vorliegenden Modells im Abschnitt 4 im Einzelnen dargestellt (als IÜxx gekennzeichnet). Auf eine Wiederholung der Aussagen zur Datenbasis wurde dabei verzichtet. Für den Fall, dass ein bereichsübergreifender Indikator die für einen Bildungsbereich erforderlichen Informationen nicht differenziert genug darstellt, wurde eine bereichsspezifische Variante dieses Indikators aufgenommen und z.B. mit IÜxxBy gekennzeichnet. Für diese Indikatoren ist die jeweilige Datenbasis ausgewiesen. Alle zusätzlichen bereichsspezifischen Indikatoren werden fortlaufend codiert und mit der jeweiligen Datenbasis ausgewiesen (z.B. als IHxx). In einzelnen Fällen wird ein Indikator durch mehrere Variablen operationalisiert; in solchen Fällen werden die Kennziffern, die einem Indikator zugeordnet werden, dargestellt.

5.2. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

5.2.1 Einführende Bemerkungen

Der Bereich der frühkindlichen Bildung umfasst die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege von der Geburt bis zum Schuleintritt⁵. Ein deutsches Spezifikum ist, dass die Kindertagesbetreuung zur Kinder- und Jugendhilfe rechnet, der u.a. auch Hilfen zur Erziehung und die Jugendarbeit zugeordnet sind. Dies hat Folgen, was ihre Aufgaben, die Entscheidungs- und Finanzierungsstrukturen angeht.

Dazu gehört die im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) festgelegte Verknüpfung von Bildung, Betreuung und Erziehung, die in Zusammenarbeit mit den Eltern und unter Beteiligung der Kinder umgesetzt werden soll. Im Länderbericht der OECD zur Politik der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahr 2004 wird gerade diese enge Verknüpfung dieser drei Komponenten als eine der Stärken des deutschen Ansatzes hervorgehoben. Noch einmal unterstrichen wird der Bildungsauftrag auch durch das neu verabschiedete Tagesbetreuungsbaugesetz. Auch die Länder sind sich darin einig, dass das pädagogische Programm in den Tageseinrichtungen für Kinder durch das Prinzip der ganzheitlichen Förderung geprägt sein soll. Dies spiegelt sich in dem gemeinsamen Rahmen für frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen wider, den die Jugendministerkonferenz in Kooperation mit der Kultusministerkonferenz geschaffen hat.

Die Kinder- und Jugendhilfe soll dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien zu erhalten oder zu schaffen (§ 1 SGB VIII). Heute wird beiden Aufgaben von Kindertageseinrichtungen, d.h. Bildung zu fördern und Betreuung zu gewährleisten, große Bedeutung beigemessen: Kindertageseinrichtungen sind zum einen anerkannte Bildungseinrichtungen geworden, die soziale, sprachliche und weitere Kompetenzen von Kindern fördern und damit einen wichtigen Beitrag zur Chancengleichheit leisten; zum anderen ist die Betreuungsleistung eine wichtige Voraussetzung für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt haben nach § 24 Satz 1 SGB VIII einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Plätze für unter Dreijährige (und Schulkinder in Horten) sind gemäß § 24 Satz 2 SGB VIII nach Bedarf bereitzustellen, wobei in den Ausführungsgesetzen einzelner Länder insbesondere in Ostdeutschland auch für diese Al-

⁵ Um das Platzangebot für Kinder unter drei Jahren zu verbessern, das besonders im Westen Deutschlands noch äußerst spärlich ist, soll auch die Betreuung in Tagespflege (Tagesmütter) ausgebaut werden. Die Datenlage für die Tagespflege ist gegenwärtig noch zu unvollständig, um hier berücksichtigt zu werden. Mit der geplanten Veränderung der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) werden bessere Aussagen zur Tagespflege getroffen werden können.

Der Hort gehört zwar nach § 22 SGB VIII wie Krippe, Kindergarten und altersgemischte Einrichtungsformen zu den Kindertageseinrichtungen, betrifft jedoch nicht die frühe Kindheit und wird deshalb im Bereich der non-formalen und informellen Lernwelten im Schulalter erörtert.

tersgruppen ein Rechtsanspruch gewährt wird. Gerade im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen zeigen sich nach wie vor große Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland – zum Beispiel bei der Versorgungsquote für Kinder unter drei Jahren, bei den verfügbaren Ganztagsplätzen für Kindergartenkinder und bei der Qualifikation des pädagogischen Personals.

Neben dem Ausbau von Plätzen in Tageseinrichtungen wird vor allem der Sprachförderung und der Zusammenarbeit von Kindergärten mit Eltern und Grundschulen besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Familie und im Kindergarten gelten als zentral bedeutsam für die Chancengerechtigkeit mit Blick auf die Schule.

In der international verwendeten ISCED-Klassifikation werden nur Kindergärten und andere Einrichtungen für Kinder ab drei Jahren als Bildungseinrichtungen aufgeführt. Wie durch Untersuchungen belegt ist, profitieren aber bereits jüngere Kinder von den Bildungsanregungen, die familienergänzende Einrichtungen bieten. Im Rahmen des Indikatorenmodells werden daher die Zahlen für den Krippen- und Kindergartenbereich getrennt ausgewiesen, um so einerseits die internationale Anschlussfähigkeit und andererseits eine adäquate Darstellung für Deutschland zu gewährleisten.

Charakteristisch für die Entscheidungs- und Finanzierungsstrukturen auf dem Gebiet der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist die große Bedeutung von Kommunen und nicht-staatlichen Trägern. Bei den Bundesländern liegt die Verantwortung für die Rahmgestaltung. Sie konkretisieren deshalb das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) des Bundes in Landesausführungsgesetzen. Zudem haben sie die Aufgabe, die örtliche Arbeit in den Kommunen zu unterstützen. Der Bund hat mit der Einführung des SGB VIII eine anregende und fördernde Funktion wahrgenommen und so einen einheitlichen gesetzlichen Rahmen geschaffen. An der Regelfinanzierung von Kindertageseinrichtungen ist er indes nicht beteiligt. Der größere Teil der öffentlichen Mittel wird von den Kommunen aufgebracht, an zweiter Stelle stehen die Ausgaben der Länder. Zusätzlich finanzieren sich Kindertageseinrichtungen aus dem Eigenanteil der freien Träger und aus Elternbeiträgen. Die Elternbeiträge für Kindergartenkinder in öffentlichen Tageseinrichtungen werden zurzeit auf der Basis der Jahresrechnungsstatistik geschätzt. Eine Präzisierung des Schätzverfahrens wird in Zukunft voraussichtlich mit Hilfe der revidierten Kinder- und Jugendhilfestatistik möglich sein. Verantwortlich für die Bereitstellung von Plätzen in Kindertageseinrichtungen sind die Kommunen. Tatsächlich errichtet und unterhalten werden sie jedoch von einer Vielzahl unterschiedlicher Träger.

Kindertageseinrichtungen sind gemeinschaftsstiftende Institutionen, die zur gesellschaftlichen Partizipation von Familien unterschiedlichster sozialer Herkunft beitragen. Darüber hinaus zeigen Studien, dass sich die Kindertagesbetreuung für die Gesellschaft auch unter ökonomischen Gesichtspunkten lohnt. So haben Analysen auf der Grundlage des Sozioökonomischen Panels (SOEP) ergeben, dass die öffentlichen Ausgaben für die Kindertagesbetreuung eine Investition darstellen, die sich auszahlt – etwa dadurch, dass die öffentlichen Haushalte und Sozialversicherungsträger durch eine höhere Erwerbstätigkeit von Müttern zusätzliche Einnahmen bzw. geringere Ausgaben haben. Da diese Erträge jedoch nicht unmittelbar mit dem Bildungsauftrag zu tun haben, gehören sie nicht im engeren Sinne zum Erhebungsprogramm einer Bildungsberichterstattung.

Eine zentrale Datenquelle für die Indikatorisierung des Bildungsbereichs ist die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik. Sie erlaubt einen sehr guten Überblick über das Platzangebot in der Kindertagesbetreuung und das Personal in Tageseinrichtungen für Kinder von 0 bis 12 Jahren⁶. Auf ihrer Grundlage lassen sich jedoch bisher keine Aussagen zur Bildungsbeteiligung, also zum tatsächlichen Besuch von Tageseinrichtungen von Kindern unterschiedlichen Alters, sozialer Herkunft etc. treffen. Zu diesem Zweck wurde bisher auf den Mikrozensus und das Sozioökonomische Panel zurückgegriffen. In Zukunft soll die KJH-Statistik Individualdaten für jedes Kind erheben (Alter, Geschlecht, Betreuungszeiten, Herkunftsland der Eltern, vorrangig in der Familie gesprochene Sprache – Deutsch oder nicht Deutsch –, Eingliederungshilfe, erzieherische Hilfe); damit wären differenzierte Personendaten zur Bildungsbeteiligung verfügbar, die auch für die Bildungsplanung mit Blick auf die Schule genutzt werden könnten. (Die Verabschiedung des Gesetzentwurfs steht allerdings noch aus). Für den Mikrozensus wurde beschlossen, ab 2005 die Variable zum Besuch einer Tageseinrichtung herauszunehmen, so dass er ab sofort nicht mehr wie bisher genutzt werden kann.

Im Bereich der „Wirkungen“ von Tageseinrichtungen für Kinder von 0 bis 6 Jahren liegen dagegen keine regelmäßig erhobenen und fortschreibbaren Daten vor. Man weiß zwar aus Studien, dass die Dauer des Besuchs einer Tageseinrichtung und die Qualität der vorschulischen Kindertagesbetreuung Einfluss auf die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen von Kindern haben. Es gibt am Ende des Kindergartens jedoch keine Abschlüsse; auch regelmäßige Kompetenzmessungen sind in Deutschland nicht üblich. Sollten Sprachstandserhebungen vor der Schule flächendeckend eingeführt werden, ergäben sich Möglichkeiten, Aufschluss über die sprachliche Kompetenzen von Kindern zu gewinnen, die sie vor der Schule erworben haben. Allerdings stehen unterschiedliche Konzepte und Verfahren in den Ländern einer bundesweiten Vergleichbarkeit entgegen.

⁶ In der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird nach Plätzen und Personal in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren, für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt und für Schulkinder differenziert. Die im folgenden aufgeführten Daten aus der KJH-Statistik liegen somit auch für den Hortbereich vor.

Die Indikatorisierung des Bereichs der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung muss außerdem das Ziel haben, politisch gestaltbare Merkmale der Strukturqualität von Kindertageseinrichtungen abzubilden. Dies sind zum Beispiel der Erzieherinnen-Kind-Schlüssel, der auch jetzt schon einrichtungsübergreifend angegeben werden kann, der Umfang der Verfügungsstunden von Erzieherinnen (Zeiten ohne Kinder, die für die Vorbereitung und Konzipierung der pädagogischen Arbeit genutzt werden), das Angebot an Fachberatung, die Nutzung von Fortbildungsangeboten oder Angaben zur Verbreitung von Qualitätssicherungsansätzen. Bundesweit vergleichbare und verlässliche Zahlen gibt es dazu bislang nicht. Es liegen jedoch Übersichten über die politische Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule und Bildungspläne der Länder in Form von Synopsen vor. Eine Synopse zu verschiedenen Qualitätssicherungsansätzen und ihrer Verbreitung wäre machbar.

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung wird zu großen Teilen in den übergreifenden Teil des Indikatorenmodells integriert. In der Regel ist zu unterscheiden zwischen einer international anschlussfähigen Variante, die nur Zahlen zum Kindergartenalter enthält, und einer national zu berechnenden Variante, die auch die Zahlen zum Krippenalter berücksichtigt.

Auf Grund der IGLU-Studie besteht die Möglichkeit, *Kompetenzen* am Ende der vierten Klasse mit der Dauer des Kindergartenbesuchs in Beziehung zu setzen. Als *Kontextindikator* ist insbesondere die Entwicklung der Anzahl der Kinder im Alter von unter drei Jahren und im Alter von drei bis sechseinhalb Jahren von Bedeutung. Bei den *Bildungsausgaben* ist für den Bereich der frühkindlichen Bildung auf die Differenzierung in Länder- und kommunale Ausgaben zu achten, deren Anteil sich von Land zu Land unterscheidet. So lassen sich Entwicklungen in Richtung einer stärkeren Kommunalisierung der öffentlichen Finanzierung verfolgen. Die Indikatoren zur *Bildungsbeteiligung* nach Alter und sozialstrukturellen Merkmalen der Kinder und ihrer Familien sind auch deshalb aufschlussreich, weil sich an ihnen ablesen lässt, in welchem Alter Kinder in eine Institution mit einem gesetzlich verankerten Bildungsauftrag eintreten und welche Kinder den Kindergarten nicht besucht haben, bevor sie in die Schule kommen. Bislang konnten diese Angaben vor allem auf der Grundlage des Mikrozensus abgebildet werden, die Individualdaten der KJH-Statistik werden – sofern der entsprechende Gesetzentwurf verabschiedet wird – in Zukunft eine zentrale Datenquelle werden. Ergänzt werden die bereichsübergreifend ausformulierten Indikatoren zur Bildungsbeteiligung durch einen Indikator, der die Bildung, Betreuung und Erziehung behinderter Kinder in integrativen und Sondereinrichtungen thematisiert. Die Indikatoren zum *Personal*, also zur Personalstruktur, zur Qualifikation und Professionalisierung des Personals sowie zum „Lernende-Lehrende-Verhältnis“ werden auch für die frühkindliche Bildung berechnet. Gerade in diesem Bereich ist gibt es beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der formalen

Qualifikation, etwa zwischen Ost- und Westdeutschland, oder zwischen dem Krippen- und Kindergartenalter. Die bereichsübergreifenden Indikatoren zu *Bildungsangeboten* bzw. Bildungseinrichtungen werden ergänzt durch einen bereichsspezifischen Indikator, der die Versorgung mit Plätzen für Kinder im Krippen- und Kindergartenalter bis auf Kreisebene wiedergibt.

5.2.2 Indikatorenübersicht

	Indikatorsets und Indikatoren	Datenbasis
Wirkungen	Kompetenzen IÜ 06 Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaften und Mathematik am Ende der Grundschulzeit	
Kontext	Demografie IÜ 12 Bevölkerung im bildungsrelevanten Alter	
Input	Bildungsausgaben IÜ 13 Gesamtgesellschaftliche Aufwendungen für Bildung insgesamt und nach Bildungsbereichen IÜ 14 Ausgaben der Bildungseinrichtungen je Bildungsteilnehmer IÜ 15 Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen am Bruttoinlandsprodukt IÜ 16 Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen am öffentlichen Gesamthaushalt Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer IÜ 19 Bildungsbeteiligung der Bevölkerung IÜ 20 Bildungsteilnehmer nach sozio-ökonomischem Hintergrund IF 01 Plätze für behinderte Kinder in integrativen Tageseinrichtungen und Sondereinrichtungen	Kinder- und Jugendhilfestatistik
	Personalressourcen IÜ 22 Verteilung des pädagogischen Personals (Lehrende u.a.) nach Alter, Geschlecht, Beschäftigungsumfang IÜ 23 Qualifizierung bzw. Professionalisierung des Lehrpersonals IÜ 24 Zahlenmäßiges Verhältnis Lernende-Lehrende	

	<p>Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen</p> <p>IÜ 25 Ganztägige Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen und Schulen</p> <p>IÜ 26 Anzahl der Lernenden je Bildungseinrichtung</p> <p>IÜ 27 Anteil der Bildungsteilnehmer in privaten Bildungseinrichtungen an den Bildungsteilnehmern eines Bildungsbereichs</p> <p>IF 02 Versorgung mit Plätzen in Tageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren und im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt</p>	<p>Kinder- und Jugendhilfestatistik</p>
<p>Prozesse</p>	<p>Übergänge</p> <p>IÜ 28 Einschulung von Kindern nach Einschulungsalter</p> <p>Bildungszeit</p> <p>IÜ 35 Durchschnittliche Verweildauer der Absolventen im Bildungsbereich</p>	

IF 01 Plätze für behinderte Kinder in integrativen Tageseinrichtungen und Sondereinrichtungen
--

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Seit den 90er Jahren werden Angebote für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen in Kindertageseinrichtungen ausgebaut. Integration ist in den Kindertagesstättengesetzen der Länder ein allgemein anzustrebendes Ziel.

2. Zuordnung zum Indikatorenset: Inputebene / Bildungsbeteiligung

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (bereichsspezifisch auszuformulierender bereichsübergreifender Indikator)

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

keine

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Form der Behinderung

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Wünschbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der für behinderte Kinder verfügbaren Plätze in Integrationseinrichtungen und in Sondereinrichtungen.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Für die Anzahl der Plätze: KJH-Statistik, in Zukunft für die Besuchszahlen u.U. die Individualdaten der KJH-Statistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators

DJI-Zahlenspiegel

5. Internationale Anschlussfähigkeit: nicht gegeben

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Gegenwärtig alle vier Jahre, mit den Individualdaten der KJH-Statistik jährlich

6.2 Messzeitpunkte

Gegenwärtig alle vier Jahre (31.12.1994, 1998, 2002, ...), wünschbar und u.U. ab 2006 möglich ist eine jährliche Erhebung.

7. Ergänzende Bemerkungen

Gegenwärtig ist nur eine Erhebung der Plätze für behinderte Kinder möglich. Erst die geplante Individualerhebung der KJH-Statistik wird Klarheit in Bezug auf die Fragen bringen, wie viele Kinder mit Behinderungen eine Kindertageseinrichtung besuchen.

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Für Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren besteht in ganz Deutschland ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, nach Bedarf auch in Form von Ganztagsplätzen. Plätze für unter Dreijährige sind laut Kinder- und Jugendhilfegesetz nach Bedarf bereitzustellen. Zudem haben die Träger der öffentlichen Jugendhilfe darauf hinzuwirken, dass ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen zur Verfügung steht.

Die Kennziffern des Indikators geben allgemein Hinweise zur Struktur der Kindertagesbetreuung in Deutschland, und wie die gesetzlichen Vorgaben umgesetzt worden sind. Besondere Bedeutung hat dieser Indikator aufgrund der großen Unterschiede in den Versorgungsquoten zwischen Ost- und Westdeutschland. Eine Untersetzung nach öffentlichen und freien Trägern von Kindertagesstätten kann über die Zeit längerfristige Entwicklungen der Trägerstrukturen abbilden. Die regionale Aufschlüsselung der Versorgungsquoten gibt Hinweise auf die unterschiedlich gute Versorgungslage in den Kreisen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset: Inputebene / Bildungsangebote

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, Länder, Versorgungsquoten ohne weitere Untergliederungen bis auf Kreisebene, besonders relevant ist die Unterscheidung in westliche und östliche Flächenländer und Stadtstaaten

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

keine

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Ganztagsplätze, Versorgung mit Plätzen untersetzt mit den Erwerbstätigkeitsquoten von Müttern mit Kindern im entsprechenden Alter, Zusammenfassung der Regionen nach Bevölkerungsdichte (Stadt, Land, etc.); möglich ist auch die Erfassung besonderer Einrichtungsformen wie Elterninitiativen und Betriebskitas.

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anzahl der Plätze geteilt durch die Anzahl der Kinder in der Bevölkerung der entsprechenden Altersgruppe (0 bis unter 3 Jahre, 3 bis 6,5 Jahre), bei einzelnen Kennziffern Anteile (z.B. Anteil der Ganztagsplätze an allen Plätzen)

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

KJH-Statistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators
Stat. Bundesamt FS 13 R 6.3.1, DJI-Zahlenspiegel

5. Internationale Anschlussfähigkeit:

So differenziert nicht gegeben, grundsätzlich nur für das Kindergartenalter gegeben.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Gegenwärtig alle vier Jahre, mit den Individualdaten der KJH-Statistik jährlich

6.2 Messzeitpunkte

Gegenwärtig alle vier Jahre (31.12.1994, 1998, 2002, ...), wünschbar und u.U. ab 2006 möglich ist eine jährliche Erhebung.

5.3 Allgemein bildende Schulen

5.3.1 Einführende Bemerkungen

Zum allgemein bildenden Schulwesen zählen alle Schulen, die von Kindern und Jugendlichen während ihrer Pflichtschulzeit und zum Teil darüber hinaus besucht werden und die nicht primär der beruflichen Ausbildung dienen, also die Grundschulen, alle Formen von Schulen der Sekundarstufe I sowie Gymnasien und gymnasiale Oberstufen verschiedener Schulformen in der Sekundarstufe II sowie Sonderschulen. Gemäß internationaler Konvention werden abweichend von der Klassifikation in der deutschen Schulstatistik Vorklassen und Schulkindergärten nicht zum allgemein bildenden Schulbereich gezählt. Einbezogen werden dagegen die folgenden Schularten der beruflichen Schulen: Berufsaufbauschulen, Berufsvorbereitungsjahr, Fachoberschulen, Fachgymnasien, Berufsschulen, die eine Studienberechtigung vermitteln. Diese Schulen vergeben keine Abschlüsse, die üblicherweise zu einem Eintritt in den Arbeitsmarkt führen.

Der größte Teil der bereichsübergreifend definierten Indikatoren ist auch für den Schulbereich relevant und bedarf daher keiner speziellen Differenzierung. Doch gibt es darüber hinaus eine Reihe bereichsspezifisch zu beschreibender Indikatoren.

Das wichtigste Strukturmerkmal des allgemein bildenden Schulwesens ist die starke Ausdifferenzierung von Bildungsgängen und Schulformen. Übergangentscheidungen (von der Grundschule in die gestuften Bildungsgänge des Sekundarbereichs I) werden relativ früh getroffen; die damit verbundenen Schulwahlentscheidungen wirken sich langfristig auf weitere Bildungschancen und Zugänge zum Berufsleben aus.

Verschiedenen Schulformen und Bildungsgängen kommt in den Ländern unterschiedliche Bedeutung zu. Mit der kontinuierlichen Dokumentation des relativen Schulbesuchs sollen bestehende Unterschiede sowie gruppenspezifische Entwicklungen beschrieben werden.

In dem für Deutschland typischen Berechtigungssystem spielen Schulabschlüsse bei der Zuweisung von Berufs- und Karrierechancen eine entscheidende Rolle. Regelmäßige Informationen über abschlussrelevante Entwicklungen werden zur Einschätzung der Leistungsfähigkeit des Schulsystems hinsichtlich der von ihm wahrzunehmenden Qualifizierungsfunktion benötigt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die tradierte Bindung unterschiedlicher Abschlüsse an unterschiedliche Schulformen und Bildungsgänge gelockert hat. Diesem Aspekt soll durch eine Darstellung des Erwerbs von Schulabschlüssen nach Schulformen bzw. Bildungsgängen Rechnung getragen werden.

Auch bei Einführung von Bildungsstandards sind Abschlüsse keine Ersatzindikatoren für das tatsächlich vorhandene Handlungsvermögen von Schülerinnen und Schülern. Die bei Kompetenzerhebungen deutlich gewordenen Schwächen des deutschen Schulsystems – das un-

zureichende Niveau, die große Streuung sowie die beträchtlichen sozialen und regionalen Disparitäten – begründen ein besonderes politisches und öffentliches Interesse an einer auf Dauer gestellten Erhebung von basalen Kompetenzen am Ende der Grundschulzeit und bei 15-Jährigen.

Allenthalben wird gefordert, Zurückstellungen und Wiederholungen zu reduzieren, Lernzeit intensiver zu nutzen und letztlich auch frühere Übergänge ins Beschäftigungssystem zu ermöglichen. Als wichtige Antwort auf diese Herausforderungen gilt die Devise, Kinder und Jugendliche möglichst früh, je nach ihren individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen, zu fördern. Das Hauptaugenmerk richtet sich hierbei auf jene Kinder und Jugendlichen, die unter ungünstigen sozialen und kulturellen Bedingungen aufwachsen und oftmals auf Grund ihrer hohen Konzentration in „Brennpunktschulen“ in schwierigen Lernmilieus unterrichtet werden. Dem Bedarf an Informationen über die Situation von Schülergruppen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen wird durch mehrere Indikatoren entsprochen: dem Anteil der Erstklässler mit vorschulischem Sprachkurs; dem Anteil eines Altersjahrgangs, der an schulischen Ganztagsangeboten teilnimmt; dem Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund, die sprachliche Förderung in ihrer Muttersprache, in Deutsch oder in beiden Sprachen erhalten; die Erfassung schwieriger schulischer Lernmilieus aufgrund eines hohen Anteils von Schülern mit Migrationshintergrund und das Ausmaß integrativer Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung. Der Erfolg von Förderbemühungen lässt sich u.a. an der Entwicklung des Indikators „Anteil der Wiederholer“ ablesen.

Auf dem Gebiet der Qualitätssicherung haben die Länder in den letzten beiden Jahren eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, die eine höhere Leistungsfähigkeit des Schulsystems gewährleisten sollen. Dieser Entwicklung wird mit einem Indikator – dem Anteil der Schulen, die an einer externen Evaluationsmaßnahme teilgenommen haben – Rechnung getragen.

Neben den schulspezifischen Themen gibt es weitere bereits in den übergreifenden Indikatoren erfasste Probleme, die sich in den nächsten Jahren gravierend auf das Schulsystem auswirken werden. Der demographische Wandel ist nur einer dieser Faktoren, aber sicher einer der wichtigsten. Er wird die politisch Verantwortlichen vor neue Herausforderungen im Bereich der Bildungsplanung stellen. Dabei geht es vor allem um die Sicherung eines differenzierten wohnortnahen Bildungsangebots.

Was die Datenbasis betrifft, so zählt der Schulsektor zu den durch die amtliche Statistik besonders differenziert erfassten Bildungsbereichen. Mit der Umstellung auf Individualdaten wird sich die Datenbasis für Analysezwecke – etwa im Hinblick auf Untersuchungen zu Schulkarrieren – erheblich verbessern. Dabei wird es aber entscheidend darauf ankommen, welche Individualmerkmale erhoben werden. Solange eine entsprechend ausgestaltete Individualstatistik fehlt, bietet sich für eine empirische Rekonstruktion von Bildungsverläufen im Schulbereich das Konzept der Bildungsgesamtrechnung des IAB an.

Das Datenangebot der amtlichen Statistik reicht freilich für eine angemessene Indikatorisierung der zu bearbeitenden Themen (dazu Teil 3) nicht aus. Für ein systematisches Monitoring der Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems z. B. sind regelmäßige Lernstandserhebungen an den wichtigen Übergangsschwellen (Ende der Primarstufe, der Sekundarstufe I, der Sekundarstufe II) unerlässlich. Hierbei ist eine Ausweitung auf bisher nicht oder nur einmalig erfasste Kompetenzbereiche anzustreben. So könnte etwa der zweite PISA-Testtag für Lernstandserhebungen in den Fremdsprachen genutzt werden. Einige der aufgeführten bereichsspezifischen Indikatoren verweisen auf einen Bedarf an institutionellen Daten, der von der amtlichen Statistik nicht gedeckt werden kann. Zwar liegen solche Angaben zum Teil aus den im Rahmen von Leistungsvergleichs-Studien mit erfassten Kontextmerkmalen vor; doch vermitteln sie nur ein unvollständiges Bild der Schulsituation. Für die Bildungsberichterstattung ließe sich der Informationsstand hierzu wesentlich verbessern, wenn auf die Ergebnisse einer standardisierten regelmäßigen Schulberichterstattung („report cards“) rekurriert werden könnte.

5.3.2 Indikatorenübersicht

	Indikatorsets und Indikatoren	Datenbasis
Wirkungen	<p>Abschlüsse</p> <p>IÜ 02 Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich</p> <p>IÜ 04 Absolventen in Prozent der Erwerbspersonen mit gleichem Bildungsabschluss</p> <p>IS 01 Entwicklung der Zahl der Absolventen mit Haupt- und Realschulabschluss und der Studienberechtigten nach Bildungsweg</p> <p>Kompetenzen</p> <p>IÜ 05 Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Fremdsprachen bei 15jährigen</p> <p>IÜ 06 Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaften und Mathematik am Ende der Grundschulzeit</p> <p>IÜ 07 Basiskompetenzen nach Abschluss der Sekundarstufe in verschiedenen Alterskohorten</p> <p>Bildungserträge</p> <p>IÜ 08 Gesellschaftliche Bildungsrendite</p> <p>Ü 09 Individuelle Bildungsrendite</p> <p>IÜ 10 Relative Erwerbseinkommen nach Bildungsstand und Altersgruppen</p> <p>IÜ 11 Anteile der Erwerbstätigen, Arbeitslosen und der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Personen nach Bildungsstand und Altersgruppen</p>	Schulstatistik
Kontext	<p>Demografie</p> <p>IÜ 12 Bevölkerung im bildungsrelevanten Alter</p>	

Input	Bildungsausgaben		
	IÜ 13	Gesamtgesellschaftliche Aufwendungen für Bildung insgesamt und nach Bildungsbereichen	
	IÜ 14	Ausgaben der Bildungseinrichtungen je Bildungsteilnehmer	
	IÜ 15	Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen am Bruttoinlandsprodukt	
	IÜ 16	Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen am öffentlichen Gesamthaushalt	
	IÜ 17	Kumulative Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen für typische Bildungskarrieren	
	Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer		
	IÜ 20	Bildungsteilnehmer nach sozio-ökonomischem Hintergrund	
	IÜ 21	Mobilität im Rahmen internationaler Austauschprogramme	
	IS 02	Anteil der Erstklässler mit vorschulischem Sprachkurs	Erwünscht als Teil der Schulstatistik
	IS 03	Prozentsatz der Schüler eines Altersjahrganges, die eine Schule mit Ganztagsangebot besuchen	Erwünscht als Teil der Schulstatistik
	IS 04	Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund, die sprachliche Förderung in a) ihrer Muttersprache b) in Deutsch erhalten	Erwünscht als Teil der Schulstatistik
	IS 05	Prozentsatz der Schulen der verschiedenen Schulformen mit niedrigem, mittlerem und hohem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund	Erwünscht als Teil der Schulstatistik
	IS 06	Anteil integrativ beschulter Kinder und Jugendlicher mit sonderpädagogischer Förderung an der Gesamtzahl von Schülern mit sonderpädagogischer Förderung	Erwünscht als Teil der Schulstatistik
	Personalressourcen		
	IÜ 22	Verteilung des pädagogischen Personals (Lehrende u.a.) nach Alter, Geschlecht, Beschäftigungsumfang	
	IÜ 23	Qualifizierung bzw. Professionalisierung des pädagogischen Personals	
	IÜ 24	Zahlenmäßiges Verhältnis Lernende-Lehrende	

	<p>Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen</p> <p>IÜ 25 Ganztägige Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen und Schulen</p> <p>IÜ 26 Anzahl der Lernenden je Bildungseinrichtung</p> <p>IÜ 27 Anteil der Bildungsteilnehmer in privaten Bildungseinrichtungen an den Bildungsteilnehmern eines Bildungsbereichs</p> <p>IS 07 Durchschnittlicher Einzugsbereich von Schulen nach Bildungsgängen</p> <p>Übergänge</p> <p>IÜ 28 Einschulung von Kindern nach Einschulungsalter</p> <p>IÜ 29 Übergänge von der Grundschule in weiterführende Schulen nach Schulformen</p> <p>IÜ 30 Schulformwechsel im Rahmen der Sekundarstufe I</p> <p>IÜ 31 Übergänge von Sekundarstufe I in Sekundarstufe II</p> <p>IÜ 32 Einmündung in Ausbildung nach schulischer Vorbildung und Art der Ausbildung (dual, Chancenverbesserung, Schulberufssystem, Beamtenausbildung)</p> <p>IÜ 33 Übergang zur Hochschule und Studierbereitschaft der Studienberechtigten</p>	<p>Schulstatistik</p>
<p>Prozesse</p>	<p>Qualitätssicherung, Evaluation</p> <p>IS 08 Anteil der Schulen, die an externer Evaluation/Inspektion teilgenommen haben</p> <p>Bildungszeit</p> <p>IS 09 Wiederholer</p> <p>IS 10 Anteil der Schüler, die an Fremdsprachenunterricht teilnehmen, nach Sprachen</p>	<p>Erwünscht als Teil der Schulstatistik</p> <p>Schulstatistik</p> <p>Schulstatistik</p>

IS 01 Entwicklung der Zahl der Absolventen mit Haupt- und Realschulabschluss und der Studienberechtigten nach Bildungsweg
--

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Angesichts der Veränderungen sowohl im Arbeitsmarkt als auch in den Anforderungen an die individuelle Lebensgestaltung ist es interessant, welcher Anteil der Schülerschaft im typischen Alter welchen Abschluss auf welchem Wege erreicht.

Der Indikator zeigt zum einen den Anteil an Jugendlichen, die jeweils den Hauptschul- und Realschulabschluss (oder einen jeweils gleichwertigen) erreichen bzw. eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Zum anderen gibt der Indikator Auskunft darüber, auf welchen Wegen die jeweiligen Abschlüsse erreicht wurden (Entkopplung von Schulabschluss und Bildungsgang). Darüber hinaus liefert der Indikator Informationen über „Aufstiegsqualifikationen“ im deutschen Bildungssystem.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen
Abschlüsse

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, Länder, International

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht, Migration, sozioökonomischer Hintergrund, regionale Disparitäten

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator unteretzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Schulstatistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators

KMK-Bildungsbericht, Tab. A 1/4

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Teilweise möglich

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

Mögliche Zeitreihe: 1995, 2000, 2002, 2004

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Die frühe Sprachförderung ist seit der PISA-Studie eines der vordringlichsten Handlungsfelder der Schulpolitik. In allen Ländern wurden Sprachfördermaßnahmen im vorschulischen Bereich eingeführt. Die IGLU-Studie machte wiederholt deutlich, dass besonders Kinder mit Migrationshintergrund von unzureichenden Sprachkenntnissen betroffen sind. Der Anteil der Erstklässler mit Migrationshintergrund, die einen vorschulischen Sprachkurs besucht haben, soll Auskunft darüber geben, inwieweit es gelungen ist, mit den eingeführten Maßnahmen die anvisierte Zielgruppe zu erreichen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

Länder

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Migration

Sozio-ökonomischer Hintergrund

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Wünschbarer Indikator

Entsprechende Daten sollten künftig im Rahmen der Schulstatistik mit erhoben werden

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Die Daten sollten jährlich erhoben werden

7. Ergänzende Bemerkungen

IS 03 Prozentsatz der Schüler eines Alterjahrgangs, die eine Schule mit Ganztagsangebot besuchen

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen und Ganztagsangeboten ist eine der größten strukturellen Reformmaßnahmen der letzten Jahre. Ganztagschulen sollen mehr Zeit für individuelle Förderung und für innovative pädagogische Konzepte bieten. Über Bildungszeit und die Qualität der pädagogischen Konzepte kann der Indikator allerdings keine Auskunft geben. Der Indikator zeigt den Umfang der Bildungsteilnahme in Ganztagschulen und Ganztagsangeboten an.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

Länder

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Migration

Sozio-ökonomischer Hintergrund

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen (Statistik) der Bezugsgröße

Entsprechende Daten sollten künftig im Rahmen der Schulstatistik mit erhoben werden

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

IS 04 Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund, die sprachliche Förderung in ihrer Muttersprache bzw. in Deutsch erhalten
--

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der gezielten schulischen Sprachförderung von Schülern mit Migrationshintergrund wird gegenwärtig in der bildungspolitischen Diskussion besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Verschiedene Förderstrategien werden dabei in Erwägung gezogen: nur sprachliche Förderung in der Muttersprache bzw. in Deutsch oder Förderung in beiden Sprachen. Der Indikator soll die Entwicklung in diesem Bereich in den Ländern dokumentieren.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Sozio-ökonomischer Hintergrund

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Möglich im Rahmen der Schulberichtserstattung („report cards“), bzw. nach der Umstellung der Schulstatistik auf Individualdaten

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

IS 05 Prozentsatz der Schulen der verschiedenen Schulformen mit niedrigem, mittlerem und hohem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund

2. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Dieser Indikator soll zeigen, wie die Konzentration von Schülern mit Migrationshintergrund innerhalb der einzelnen Schulformen differiert. Er sagt etwas aus über die schulformspezifische Segregation und die Belastung von Lernmilieus durch einen hohen Anteil von Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen, wie er für „Brennpunktschulen“ charakteristisch ist. Eine Ausdifferenzierung nach regionalen Merkmalen (Stadtgröße) ist zwingend.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

Länder, Region (Stadt/Land)

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

IGLU, PISA; in Zukunft: Individualdaten der Schulstatistik; Schulberichterstattung („report cards“)

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

Der Indikator könnte so ausgestaltet werden, dass ein „Seggregationsindex“ für Schulen dargestellt werden kann

IS 06 Anteil integrativ beschulter Kinder und Jugendlicher mit sonderpädagogischer Förderung an der Gesamtzahl von Schülern mit sonderpädagogischer Förderung
--

3. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Dieser Indikator gibt Auskunft darüber, in welchem Umfang Schüler mit sonderpädagogischer Förderung außerhalb von Sonderschulen in den übrigen allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

Länder

Schulform

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Erwünschter Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Nach Umstellung der Schulstatistik auf Individualdaten bzw. nach der Einführung standardisierter Schulberichte („report cards“)

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des „Indikandums“ und Zweck des Indikators

Chancengleichheit im Sinne gleichwertiger Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsangeboten ist nur gegeben, wenn die verschiedenen Bildungsgänge in einer Region für alle Schüler erreichbar sind. In Anbetracht der langfristig rückläufigen Schülerzahlen sollte die Frage nach der Zugänglichkeit des Schulangebots für die Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik aufgegriffen werden.

In den unteren Schulstufen sollten große Einzugsbereiche vermieden werden, weil die Mobilität der Bildungsteilnehmer dieser Altersgruppen eingeschränkt ist. Weite Schulwege sollten daher insbesondere im Grundschulbereich vermieden werden. In der Sekundarstufe I können regionale Bildungsangebote angesichts sinkender Schülerzahlen in den Flächenländern abnehmen und dazu führen, dass die Chancengleichheit gefährdet wird.

Der Indikator kann darüber hinaus auch Auskunft geben, in welchem Umfang Ganztagschulen und Ganztagsangebote schulformübergreifend zu einem flächendeckenden Angebot geführt haben.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

Länder

Kreise

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Nach Bildungsgängen, alte /neue Länder, Ganztagsangebote

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

1. Dichte des Schulangebotes: Durchschnittliche Einzugsbereichsgrößen in qkm nach Bildungsgang und Siedlungsdichte

2. Tatsächliche Einzugsbereiche von Schulen: Quotienten aus Kreisfläche und der Anzahl von Schulangeboten als durchschnittlicher Fläche (behelfsmäßiger Indikator: Wohnorte der Schüler werden nicht durch die amtliche Statistik erfasst)

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Statistisches Bundesamt

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Siedlungsdichte der Kreise

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte
Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

4. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Mit der erweiterten Schulautonomie und der Einschränkung zentraler Vorgaben im Schulwesen gewinnt Qualitätssicherung zunehmend an Bedeutung. Einerseits sind Qualitätssicherungsmaßnahmen wichtig, um den einzelnen Schulen einen Maßstab zur Bewertung der eigenen Arbeit zu liefern, andererseits soll auf Systemebene die Entwicklung unerwünschter Divergenzen verhindert werden. Der Indikator soll die Teilnahme von Schulen eines Landes an einer selbst-initiierten oder obligatorischen externen Evaluation bzw. Inspektion deutlich machen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Qualitätssicherung

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Möglich im Rahmen der Schulberichtserstattung („report cards“)

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

In der bildungspolitischen Diskussion wird bemängelt, dass in Deutschland im Vergleich zu anderen Staaten zu viele Schüler eine Klassenstufe wiederholen. Hierdurch werden Schüler möglicherweise länger als nötig im Bildungssystem gehalten, was zum einen Kosten im Bildungswesen verursacht und zum anderen die Zeit verkürzt, die den Betroffenen als "aktive" Zeit im Erwerbsleben zur Verfügung steht.

Dieser Indikator beschreibt das Ausmaß, in dem die Wiederholungen von Klassenstufen auftreten. Damit wird verdeutlicht, ob es sich hierbei tatsächlich um ein zahlenmäßig relevantes Problem handelt. Allerdings lässt sich kein Urteil über den Sinn von Klassenstufenwiederholungen hieraus ableiten. Solange keine individualisierte Verlaufsstatistik vorliegt, kann nichts darüber ausgesagt werden, welche Auswirkungen das Wiederholen einer Klassenstufe auf den späteren Schulerfolg hat.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Bildungszeit

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund, zum Migrationshintergrund und zum Geschlecht wären zwar außerordentlich interessant. Aus der amtlichen Statistik können diese aber nur zum Teil oder gar nicht gewonnen werden.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschenswerten Indikatoren

Machbar. Die weitere Differenzierung des Indikators nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit bzw. Migrationshintergrund kann erst nach flächendeckend vollzogenem Übergang auf die Erhebung von Schülerindividualdaten erfolgen.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Am genauesten wäre ein nach Schulart und Klassenstufe differenzierter Indikator:

Schüler, die im Vorjahr Klassenstufe n in Schulart x besucht haben und jetzt wieder in Klassenstufe n der Schulart x sind, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler, die im laufenden Schuljahr Klassenstufe n in Schulart x besuchen (d.h. Anteil, der Schüler in einer Klassenstufe einer Schulart, die die betrachtete Klassenstufe wiederholen).

Um die Zahl der Indikatoren in Grenzen zu halten, ist jedoch ein weniger differenzierter Indikator besser geeignet:

Summe aller Schüler, die im Vorjahr Schulart x besucht haben und jetzt in derselben Klassenstufe wie im Vorjahr sind, bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler, die im laufenden Schuljahr die Schulart x besuchen (d.h. Anteil, der Schüler einer Schulart, die eine Klassenstufe wiederholen).

In jedem Fall sind die Schularten differenziert darzustellen, da es für weitere Schlussfolgerungen (z.B. über die Abschätzung der Kosten, die durch Wiederholungen entstehen) entscheidend ist, in welcher Schulart die Wiederholungen stattfinden.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Amtliche Schulstatistik.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 (ähnlich)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre. Wünschenswert sind Zeitangaben zur Darstellung (Erhebung und Aktualisierung des Indikators)

6.2 Messzeitpunkte

Die Angaben werden jährlich im Rahmen der amtlichen Schulstatistik erhoben. Zeitreihe 1995, 2002, 2003, 2004 (wenn möglich).

7. Ergänzende Bemerkungen

IS 10 Anteil der Schüler, die an Fremdsprachenunterricht teilnehmen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Im Rahmen der Internationalisierung der Arbeitswelt gewinnen Fremdsprachenkenntnisse zunehmend an Bedeutung. Dem trägt die Bildungspolitik unter anderem dadurch Rechnung, dass vermehrt das Erlernen einer Fremdsprache bereits im Primarbereich beginnt oder dass der Unterricht in mindestens einer Fremdsprache über die ganze Schulzeit hinweg verpflichtend ist.

Der schulische Unterricht ist ein grundlegender Faktor für den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen. Mit diesem Indikator wird beschrieben, in welchem Ausmaß welche Fremdsprachen von den Schülerinnen und Schülern erlernt werden.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozess: Bildungszeit

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator

Eine Ausweitung auf weitere Bereiche (Berufsbildung, Weiterbildung, Hochschulen) erscheint grundsätzlich möglich.

3.2 Regionale Bereiche

Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund und zum Migrationshintergrund können aus der amtlichen Statistik nicht gewonnen werden, sind aber bei diesem Indikator möglicherweise auch nicht besonders relevant. Angaben zum Geschlecht können teilweise aus der amtlichen Statistik geliefert werden.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschenswerten Indikatoren

Verfügbar. Die weitere Differenzierung des Indikators nach Staatsangehörigkeit bzw. Migrationshintergrund kann erst nach flächendeckend vollzogenem Übergang auf die Erhebung von Schülerindividualdaten erfolgen. Gleiches gilt für den lückenlosen geschlechtsspezifischen Nachweis.

Angaben zur Dauer des Fremdspracheunterrichts liegen nicht vor.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Am genauesten wäre ein nach Schulart und Klassenstufe differenzierter Indikator:

Schülerinnen und Schüler mit Fremdsprachenunterricht in Sprache a in Schulart x bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler in Schulart x.

Eine Differenzierung nach Klassenstufen würde die Aussagekraft des Indikators erhöhen und gewisse Rückschlüsse auf die Dauer des Fremdsprachenunterrichts zulassen. Dies würde aber die Darstellung des Indikators in unangemessener Weise aufblähen.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Amtliche Schulstatistik.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 / Reihe 1, Tabelle 3.5 (ähnlich)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

An Eurostat werden jährlich Daten zur Zahl der Schüler in den ISCED-Stufen 1 bis 3, die Fremdsprachen lernen, geliefert. Ein EU-Fortschrittsindikator ist die durchschnittliche Zahl der gelernten Fremdsprachen je Schüler im Sekundarbereich I und II.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Die Angaben werden jährlich im Rahmen der amtlichen Schulstatistik erhoben. Zeitreihe 1995, 2002, 2003, 2004 (wenn möglich).

7. Ergänzende Bemerkungen

Zusätzlich könnte interessant sein, wie viele Fremdsprachen ein Schüler / eine Schülerin erlernt. Angaben hierzu kann die amtliche Schulstatistik (wahrscheinlich) grundsätzlich liefern. Eine Darstellung der Fremdsprachenfolgen wäre zwar interessant, ist aber durch die große Zahl möglicher Kombinationen nicht sinnvoll leistbar.

5.4 Non-formales und informelles Lernen im Schulalter

5.4.1 Einführende Bemerkungen

In der neueren internationalen Diskussion wird der Blick zunehmend auf diejenigen Formen des Lernens gerichtet, die jenseits von institutionalisierten Bildungsstätten die individuellen (Lern-) Kompetenzen erweitern und insbesondere die Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeit als wichtige individuelle Voraussetzung für lebenslanges Lernen stärken sollen. Für diese Lernformen haben sich die Kategorien des non-formalen und des informellen Lernens eingebürgert; sie reflektieren den Sachverhalt wachsender Entgrenzung von Lernprozessen und lassen sich oft, aber keineswegs immer als komplementär zum formalen Lernen begreifen.

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften unterstreicht die Wichtigkeit des non-formalen und des informellen Lernens und grenzt es gegenüber formalem Lernen wie folgt ab:

- *Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten, zumeist lebenschancenrelevanten Abschlüssen.
- *Non-formales Lernen* findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht zum Erwerb eines Abschlusses im o.g. Sinne. Es kann durchaus auch in der Schule (z.B. im Kontext von Ganztagsangeboten), am Arbeitsplatz oder im Rahmen der Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften, Verbänden und Parteien) stattfinden. Auch formale Bildungsinstitutionen ergänzende Aktivitäten wie Musik-, Kunst- und Sportbetätigungen oder die private Betreuung von Lernen zählen zum non-formalen Lernen.
- Demgegenüber ist *informelles Lernen* eine Begleiterscheinung des alltäglichen Lebens. Anders als bei den anderen Lernformen handelt es sich nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weswegen es von den Lernenden auch oft nicht unmittelbar als eine Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenz wahrgenommen wird (vgl. EU-Kommission „Memorandum über lebenslanges Lernen“ 2000, S.9f.)⁷.

Diese Dimensionierung ist allerdings kaum mehr als eine Heuristik und noch in vielfältiger Hinsicht entwicklungsfähig; insbesondere wird in der aktuellen Debatte nicht immer präzise zwischen den sozialen Systemeigenschaften von *Lernorten* und den Charakteristika von subjektiven *Lernprozessen* unterschieden.

Die empirische Erfassung non-formaler und informeller Lernwelten *im Schulalter* beansprucht in der Bildungsberichterstattung in mehrfacher Hinsicht einen *systematischen Sonderstatus*:

- Da Lernen immer auch und zuerst vom Lernsubjekt her zu denken ist, kann *keine altersübergreifende Indikatorisierung* der drei Lerndimensionen vorgenommen werden. So existieren in der frühkindlichen Lebensphase nur rudimentäre Ansätze einer De-

⁷ Ähnlich auch Bundesjugendkuratorium (BJK), „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“, Berlin 2002.

zentrierung der Lernformen und nur Ansätze eines Konzeptes formalen Lernens auf der Basis subjektiver Erfahrungen mit vorschulischen Elementen, weshalb über diesen Bereich in einem eigenen Abschnitt (5.2) berichtet wird. Es ist auch evident, dass *schulisch*-formales Lernen für Kinder und Jugendliche eine völlig andere Bedeutung gewinnt als beispielsweise der Ausbildungskontext für junge Erwachsene; Analoges gilt im Hinblick auf die entwicklungspsychologischen Implikationen non-formalen und informellen Lernens im Kindes- und Jugendalter im Unterschied zum Erwachsenenalter. Aus diesen sachlogischen Erwägungen heraus begründet sich der *systematische* Sonderstatus der Berichterstattung zu non-formalen und informellen Lernwelten im Schulalter.

- *Non-formales* Lernen von Kindern und Jugendlichen ist in Deutschland – im Unterschied zu anderen Industrieländern – stark durch die Ausdifferenzierung einer institutionell und fachlich eigenständigen Kinder- und Jugendhilfe geprägt. Die hier entwickelten pädagogischen Perspektiven lassen sich nur sehr partiell auf schulergänzende und -unterstützende Funktionen beziehen; vielmehr hat gerade die sich selbst traditionell als *außerschulisch* definierende Kinder- und Jugendarbeit ganzheitliche, gegenwartsbezogene und auf Partizipation und Verantwortungsübernahme der TeilnehmerInnen basierende Lernsettings entwickelt. Dies begründet den *institutionellen* Sonderstatus der empirischen Erschließung dieses Bildungsbereichs.
- Sowohl in der empirischen Erfassung des non-formalen, wie auch und vor allem des informellen Lernens muss in hohem Maße auf Survey- und Panel-Daten zurückgegriffen werden; Lernerfolge lassen sich hier derzeit häufig nur über Selbsteinschätzungen erfassen, was quasi einen *methodologischen* Sonderstatus für diesen Teil der ansonsten amtsstatistisch zentrierten Bildungsberichterstattung begründet. Im non-formalen Bereich können diese Instrumente für das Teilsegment der im Rahmen der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe erfassten Aktivitäten aber auch amtsstatistisch gut ergänzt werden.

Empirische Herausforderungen und Datengewinnungsstrategien

Eine besondere empirische Herausforderung besteht gegenwärtig in der Erarbeitung von Zusammenhangsanalysen des non-formalen und informellen Lernens mit dem schulnahen Kompetenzerwerb auf der Ebene von Individualdaten: Wie hängt der in den Schulleistungsstudien bestimmte Kompetenzgrad eines Individuums im Lesen, den Naturwissenschaften und der Mathematik mit spezifischen bildungsunterstützenden familialen Kommunikationsmustern, mit dem freiwilligen und politischen Engagement in non-formalen Kontexten oder auch mit bestimmten Formen des Selbstlernens in peer-Kontexten oder unterschiedlichen Weisen der Computer- und Internetnutzung zusammen? Wie können diese Zusammenhänge auch auf sozial-kommunikative und die individuelle Selbstregulationsfähigkeit betreffende Kompetenzen ausgedehnt werden? Die Integration entsprechender Surveys in das Untersuchungsdesign von Schulleistungsstudien ermöglicht die rhythmisierte Beobachtung der Muster bildungsbezogener Individuierung und Sozialisierung, was vor allem bei der Isolierung kumulativer oder aber ausgleichender Faktoren im Hinblick auf die für das deutsche Bildungssystem typische strikte Kopplung von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung hilfreich ist.

Die Sicherung der *Fortschreibbarkeit* von Indikatoren sowie der *Rhythmisierung* der Beobachtung bilden wichtige Gestaltungsaufgaben einer empirischen Erfassung non-formaler

und informeller Lernwelten. Zwar findet sich eine Reihe einschlägiger Surveys mit empirisch erprobten Prädiktoren, Item-Listen und Fragenkatalogen; es mangelt aber durchweg an der systematischen Rhythmisierung der Befragungen sowie an der Aufrechterhaltung eines sachadäquaten Maßes an Konstanz in Fragestellungen und Item-Listen. Folglich lassen sich kaum Zeitreihen (per Survey) generieren, geschweige denn bildungsbiographische Verläufe (per Panel) rekonstruieren. Auf der Ebene der Amtsstatistik ist eine rhythmisierte Beobachtung non-formaler institutioneller Angebote lediglich für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe durchführbar; aber auch dort müsste dringend verstärkt über Weiterentwicklungsmöglichkeiten nachgedacht werden.

Prinzipiell sollte zwischen der umfassenden Aufgabe der Etablierung einer integrierten Datengewinnungsstrategie für den Bereich non-formaler und informeller Lernwelten im Schulalter einerseits und der künftig in Berichterstattung regelmäßig zu berichtenden Indikatorenauswahl andererseits unterschieden werden; die sukzessive Realisierung bislang nur wünschbarer Indikatorisierungen wird dabei das Indikatorenmodell in diesem noch stark entwicklungsfähigen Bereich der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung weiter verändern.

Aus gegenwärtiger Sicht lassen sich folgende Teilstrategien der Datengewinnung zum Zwecke der Etablierung einer *fortschreibbaren Beobachtung der Entwicklung non-formaler und informeller Lernwelten* benennen:

- Integration eines festen Fragenkatalogs zur non-formalen und informellen Bildung in die künftigen nationalen PISA-Ergänzungsbefragungen sowie in IGLU;
- Integration weiterer Fragen in das „Sozioökonomische Panel“ (SOEP) des „Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung“ (DIW);
- Integration weiterer Fragen in Mikrozensus und andere amtliche Datenquellen;
- Weiterentwicklung der Statistik der Kinder- und Jugendhilfe in Richtung einer Umstellung auf Individualdaten und einer darauf basierenden verbesserten Sozialberichterstattung; benötigt wird zudem eine aussagekräftigere Datengenerierung bei den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, etwa im Zuge der Etablierung kommunaler Wirksamkeitsdialoge;
- Weiterentwicklung vorhandener Surveys mit bildungsrelevanten Inhalten (z.B. DJI-Jugendsurvey; Civic Education Study) sowie Etablierung eines entsprechenden Bildungspanels; über letzteres wird politisch bereits seit längerem diskutiert;
- Rhythmisierung der Zeitbudgetstudie des Statistischen Bundesamtes.

Wichtige Kontexte der bisherigen empirischen Erfassung non-formalen und informellen Lernens sind:

- Mitwirkung und freiwilliges Engagement in non-formalen organisatorischen Kontexten (Vereine, Jugendverbände, durch schulische Partner bereit gestellte außerunterrichtliche Ganztagsangebote etc.);
- Bildungsorientiertes Freizeitverhalten;
- Nebenjobs von Kindern und Jugendlichen;
- Schulergänzende non-formale Angebote und familiäre Lernunterstützung;
- Soziale / politische Bildung und entsprechendes Freizeitengagement;
- Infrastrukturen non-formaler Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe;
- Lernerwartungen und -horizonte von Kindern und Jugendlichen;
- Interkulturelles Lernen und Fremdsprachenerwerb durch Auslandsaufenthalte.

Die Auflistung zeigt u.a. die Schwierigkeit, non-formale und informelle Lernkontexte trennscharf voneinander zu unterscheiden; dies gilt vor allem hinsichtlich der von Kindern und Jugendlichen artikulierten Lernerwartungen. Im Folgenden werden beide Lerndimensionen dennoch je für sich dargestellt und indiktorisiert; damit soll nicht zuletzt die sehr unterschiedlichen Datenlage sichtbar gemacht werden, die sich für den non-formalen Bereich erheblich positiver gestaltet als für den informellen Kontext.

Non-formale Lernwelten im Schulalter

Die *Wirkungen* non-formalen Lernens im Schulalter lassen sich zumeist nur sehr indirekt ermitteln. Insoweit überhaupt Zertifizierungen vorgenommen werden, lassen sich diese kaum als lebenschancenrelevante *Abschlüsse* im Sinne des Indikatorensets bezeichnen. In Bezug auf *Übergänge* ist der Einfluss des non-formalen Lernens hinsichtlich der Sek I-Schulformwahl und des entsprechenden Schulerfolgs bislang unerforscht. Hinsichtlich des in den einschlägigen Schulleistungsstudien gemessenen *Kompetenzerwerbs* ist festzuhalten, dass es sich um im Lebenslauf *kumulativ* aufgebaute Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen handelt, also keineswegs nur um unterrichtlich erworbene Fähigkeiten; von daher fließen auch die non-formal erworbenen Kompetenzanteile ein. Wie in den Ausführungen zu den bereichsübergreifenden Kompetenzindikatoren dargelegt, ist vor allem die Ausweitung der Kompetenzbestimmungen auf sozialkommunikative und die Selbstregulationsfähigkeit der Individuen betreffende Dimensionen des sozialen Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung. Beim bisherigen Stand der empirischen Kompetenzmessung muss noch auf Selbsteinschätzungen zum Fähigkeitserwerb durch freiwillige Tätigkeit zurückgegriffen werden. Längerfristige *Bildungserträge* werden gemeinhin von der Mitwirkung und dem Engagement von Jugendlichen in Vereinen, Verbänden und weniger fest organisierten Gruppen erwartet; das sich dort manifestierende ‚learning by doing‘ lässt sich methodisch aber nicht von seinen konkreten Handlungsbezügen differenzieren, auch wenn evident ist, dass Kinder und Jugendliche hier Fähigkeiten – etwa in den Dimensionen Verantwortungsübernahme, Organisationsfähigkeit, Belastbarkeit und sozial-kommunikative Kompetenz – erwerben. Im Moment erscheint es daher sinnvoll, *Umfang und Intensität des Engagements* als proxy-Indikator für den damit verbundenen Fähigkeitserwerb zu berichten; insbesondere durch den Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote könnten sich in nächster Zeit größere Verschiebungen im Zeitbudget von Kindern und Jugendlichen im Schulalter ergeben.

Im Hinblick auf *Kontext-* und *Inputindikatoren* ist es von Bedeutung, die Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit in der Jugendhilfe wie auch die Horte bei allen einschlägigen bereichsübergreifenden Indikatoren als Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen; der Hort ist darüber hinaus auch unter den Aspekten der (im Hinblick auf Alter und sozialstrukturell be-

stimmte Lebenslagen differentiellen) *Inanspruchnahme*, der *Abschlüsse* des pädagogischen Personals und der (regional unterschiedlichen) *Versorgungsquote* bereichsspezifisch zu beobachten. Das „Freiwillige Soziale Jahr“ (FSJ) und das „Freiwillige Ökologische Jahr„ (FÖJ) sind vor allem für die derzeit vornehmlich erreichte Zielgruppe der jungen Frauen wichtige non-formale Bildungsprogramme, deren *Bekanntheitsgrad bei den 16-jährigen Mädchen* ein wichtiges ‚Frühwarnsystem‘ der Bildungsbeteiligung bezeichnet. Für den Bereich Kinder- und Jugendarbeit sollte die Personaldichte als bereichsspezifischer Indikator dargestellt werden, da sich hier im Kontext des Ganztagschulausbaues infrastrukturelle Veränderungen – wenn nicht Verwerfungen – andeuten, die vermutlich direkte Auswirkungen auf die weitere Ganztagschulentwicklung zeitigen werden.

Prozessindikatoren liegen für den Bereich der non-formalen Bildung bislang nicht vor; Aufschlüsse im Hinblick auf die *Bildungszeit* könnte aber eine Rhythmisierung der Zeitbudgetstudie des Statistischen Bundesamtes erbringen.

5.4.2 Indikatorenübersicht

Indikatorenübersicht: Non-formale Lernwelten im Schulalter

	Indikatorsets und Indikatoren	Datenbasis
Wirkungen	<p>Kompetenzen</p> <p>IÜ 05 Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Fremdsprachen bei 15-Jährigen</p> <p>IÜ 06 Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaften und Mathematik am Ende der Grundschulzeit</p> <p>IÜ 07 Basiskompetenzen nach Abschluss der Sekundarstufe in verschiedenen Alterskohorten</p> <p>IL 01 Fähigkeitserwerb durch freiwillige Tätigkeit nach Selbsteinschätzung</p> <p>Bildungserträge</p> <p>IL 02 Mitwirkung und Engagement von Jugendlichen in Vereinen, Verbänden und weniger fest organisierten Gruppen</p>	<p>Freiwilligensurvey 2004</p> <p>DJI-Jugendsurvey (2003)</p>
Kontext	<p>Demographie</p> <p>IÜ 12 Bevölkerung im bildungsrelevanten Alter</p>	
Input	<p>Bildungsausgaben</p> <p>IÜ 13 Gesamtgesellschaftliche Aufwendungen für Bildung insgesamt und nach Bildungsbereichen</p> <p>IÜ 14 Ausgaben der Bildungseinrichtungen je Bildungsteilnehmer</p> <p>IÜ 15 Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen am Bruttoinlandsprodukt</p> <p>IÜ 16 Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen am öffentlichen Gesamthaushalt</p> <p>Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer</p> <p>IL 03 Hortbesuch nach Alter und weiteren Merkmalen</p> <p>IL 04 Interesse an FSJ und FÖJ bei Frauen unter 16 Jahren</p>	<p>Mikrozensus, SOEP, in Zukunft u.U. die individuenbezogene Kinder- und Jugendhilfe-Statistik</p> <p>Shell-Studie 2002</p>

	<p>Personalressourcen</p> <p>IÜ 22 Verteilung des pädagogischen Personals (Lehrende u.a.) nach Alter, Geschlecht, Beschäftigungsumfang</p> <p>IÜ 23 Qualifizierung bzw. Professionalisierung des Lehrpersonals</p> <p>IÜ 24 Zahlenmäßiges Verhältnis Lernende-Lehrende</p> <p>IL 05 Personaldichte in der Kinder- und Jugendarbeit</p> <p>IL 06 Abschlüsse des pädagogischen Personals in der Horterziehung</p> <p>Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen</p> <p>IÜ 25 Ganztägige Bildungsangebote in Kindertageseinrichtungen und Schulen</p> <p>IL 07 Versorgung mit Plätzen in Tageseinrichtungen für Kinder im Hortalter</p>	<p>Kinder- und Jugendhilfestatistik</p> <p>Kinder- und Jugendhilfestatistik</p> <p>Kinder- und Jugendhilfestatistik</p>
<p>Prozesse</p>	<p>Bildungszeit</p> <p>IÜ 34 Zeitaufwand für Bildung und Lernen</p>	

Informelle Lernwelten im Schulalter

Die wachsende Bedeutung des *informellen Lernens* wird in der aktuellen Fachdiskussion zwar mit großer Übereinstimmung betont, die empirische Untermauerung dieser These steht aber derzeit noch aus. Neben konzeptionellen und definitorischen Problemen und Differenzen liegt dies natürlich auch am Gegenstandsbereich selbst, der sich nicht auf klar fokussierte Lernorte begrenzen lässt und sich durch die Integration des Lernens in Handlungskontexte mit zum Teil völlig lernunabhängigen Intentionen und Zielen einer empirischen Erfassung teilweise entzieht.

Im Bereich des informellen Lernens *im Schulalter* lassen sich auf der *Wirkungsebene* derzeit keine Indikatoren bilden; ähnlich wie im Bereich der non-formalen Bildung ist eine qualitative Verbesserung dieser Datenlage von der Ausweitung der in IGLU und PISA vorgenommenen Kompetenzbestimmungen auf sozial-kommunikative und die Selbstregulationsfähigkeit der Individuen betreffende Dimensionen zu erwarten, auch wenn dabei natürlich keine *kausalen* Rückschlüsse auf Lernorte oder Lernmodi zulässig sind; darüber hinaus wäre ein Bildungspanel von großem Nutzen.

Im Bereich *Kontext/Input* sind im Hinblick auf die lernorientierten Subjektperspektiven von Kindern und Jugendlichen interessante Survey-Daten für das Land Nordrhein-Westfalen verfügbar; deren rhythmisierte und auf das gesamte Bundesgebiet ausgedehnte Erhebung ist wünschenswert.

Prozessindikatoren sind über den DJI-Jugendsurvey zugänglich; für die Berichterstattung ausgewählt wurde die bildungsorientierte Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen. Weitere Aufschlüsse könnten – im Falle ihrer Rhythmisierung – der sekundäranalytischen Auswertung der Zeitbudgetstudie des Statistischen Bundesamtes entnommen werden.

Indikatorenübersicht: Informelle Lernwelten im Schulalter

	Indikatorensets und Indikatoren	Datenbasis
	<p>Kompetenzen</p> <p>IÜ 05 Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Fremdsprachen bei 15-Jährigen</p> <p>IÜ 06 Kompetenzen in Lesen, Naturwissenschaften und Mathematik am Ende der Grundschulzeit</p> <p>IÜ 07 Basiskompetenzen nach Abschluss der Sekundarstufe in verschiedenen Alterskohorten</p>	
	<p>Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer</p> <p>IL 08 Von Kindern und Jugendlichen als relevant erachtete Fähigkeiten</p> <p>IL 09 Lernerwartungen von Kindern und Jugendlichen nach Bezugspersonen und Lernorten</p>	<p>NRW-Studie (size/prosoz 2003)</p> <p>NRW-Studie (size/prosoz 2003)</p>
	<p>Bildungszeit</p> <p>IÜ 33 Zeitaufwand für Bildung und Lernen</p> <p>IL 10 Bildungsorientierte Internetnutzung nach Aktivitätsbereich und Häufigkeit</p>	<p>DJI-Jugendsurvey 2003</p>

IL 01 Fähigkeitserwerb durch freiwillige Tätigkeit nach Selbsteinschätzung

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Vor allem die non-formale Bildung von Kindern und Jugendlichen vermittelt sich durch die freiwillige Tätigkeit in i.w.S. sozialen Organisationen; hier werden neben dem tätigkeitsspezifischen Fachwissen wesentliche "personale" und "kommunikative Kompetenzen" generiert, welche der Zieldimension ‚*Individuelle Regulationsfähigkeit*‘ sowie dem Megatrend der Individualisierung zuzuordnen sind. Nicht zuletzt durch die Ausweitung schulischer Betreuungs- und außerunterrichtlicher Bildungsangebote könnten diese Bildungsfunktionen geschwächt werden; umgekehrt könnte eine anregende schulische Lern- und Lebenswelt aber auch positiv auf die Bereitschaft zum freiwilligen Engagement ausstrahlen. Es erscheint daher wichtig, diesen Bildungsbereich in Funktion und Dynamik genauer und vor allem rhythmisiert zu erfassen.

Das Freiwilligensurvey 2004 erfasst den Erwerb subjektiv als wichtig empfundener Fähigkeiten durch freiwillige Tätigkeit der Bevölkerung ab 14 Jahren (repräsentative Telefonumfrage bei etwa 15.000 TN) und leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Erforschung vorrangig unterrichtsfern erworbener Kompetenzen. Das Survey erlaubt Zusammenhangsanalysen zwischen Inhalt des freiwilligen Engagements, Stärke des Fähigkeitserwerbs (gegeben "in sehr hohem Umfang", "in hohem Umfang", "in gewissem Umfang", "gar nicht") und Tätigkeitsanforderungen (z.B. "Belastbarkeit", "Organisationstalent", "Führungsqualitäten", "Fachwissen"); auch ein Zusammenhang zum Besuch von Ganztags- vs. Halbtagschule ist herstellbar, ebenso zum zeitlichen Umfang des Engagements sowie der Schulform.

Es ist im Kontext non-formaler und informeller Lernsettings nicht möglich oder sinnvoll, von einer zeitlich/räumlichen Trennung der Phasen des unmittelbaren Kompetenzerwerbs und der Anwendung der Kompetenzen (Performanz) auszugehen, vielmehr handelt es sich in wesentlichen Teilen um ein "learning by doing"; "freiwilliges Engagement" ist daher als Prädiktor des Kompetenzerwerbs im Kontext non-formaler Bildung und informellen Lernens heranzuziehen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Kompetenzen

Anmerkungen:

Die objektivierten Kompetenzmessungen, etwa nach dem literacy-Konzept der PISA-Studie, messen bislang in erster Linie unterrichtsnahe Kompetenzen – am stärksten gilt dies für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereiche, etwas weniger für das Lesen oder für das derzeit national erprobte Instrument zur Messung des „dynamischen Problemlösens“. Für relativ 'unterrichtsfern' erworbene Fähigkeiten stehen derartige Instrumentarien derzeit aber nicht zur Verfügung und es wird daher auf subjektive Kompetenzeinschätzungen zurückgegriffen; dies gilt sogar für PISA selbst, nämlich für den Bereich der Kompetenz im Umgang mit Computern. Auch der Fähigkeitserwerb durch freiwillige Tätigkeit ist derzeit objektiv nicht messbar und wird daher über die Selbsteinschätzung der Befragten ermittelt.

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator für non-formale und informelle Lernwelten

3.2 Regionale Bereiche
Bundesgebiet

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators
Geschlecht
Migration

Anmerkungen:

Erfassung des Migrationshintergrunds differenziert nach dt. Staatsangehörigkeit (ja/nein), in Deutschland geboren (ja/nein) und bei Nein Angabe des Geburtslandes und der Frage, ob beide oder ein Elternteil in Deutschland geboren wurde.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Die Individualdaten eines Surveys lassen sich in vielfältiger sinnvoller Weise korrelieren und untergliedern – wesentliche Möglichkeiten der Untersetzung (Schulform, Ganz- oder Halbtagsschule, Tätigkeitsanforderungen, differenzierte Erfassung des Migrationshintergrundes, Geschlecht) wurden bereits erwähnt.

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbare Indikatoren berechnet

Anmerkungen:

Über die Absicht einer kontinuierlichen Datenerhebung im Rahmen des Freiwilligensurveys ist derzeit nichts bekannt.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Frage B2-13a (Erhebungsbogen FW-Survey 2004): "In welchem Umfang haben Sie durch Ihre Tätigkeit Fähigkeiten erworben, die für Sie wichtig sind?" Items: "In sehr hohem Umfang; In hohem Umfang; In gewissem Umfang; Gar nicht". --- Die für weitere Untersetzungen wichtigen Fragen und Itemkataloge werden hier der Übersichtlichkeit halber nicht ausgeführt.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Freiwilligensurvey 2004 – tns Infratest Sozialforschung, Projektleitung: Dr. Thomas Gensicke

4.4 Veröffentlichung des Indikators

tns-Infratest: Freiwilligensurvey 2004, im Auftrag des BMFSFJ

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Der Bericht enthält die Aussage, dass sich Deutschland mit seinen Werten im Bereich der freiwilligen Tätigkeit im oberen Mittelfeld vergleichbarer europäischer Staaten befinde; auf welche Datenbasis diese Aussage gestützt wird, ist uns derzeit nicht bekannt.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

2004

Anmerkungen:

Das Freiwilligensurvey wurde bislang zweimal (1999 und 2004) durchgeführt; 1999 waren die hier verwendeten Fragen allerdings noch nicht im Erhebungsprogramm integriert.

7. Ergänzende Bemerkungen

Über Pläne zur Rhythmisierung des Freiwilligen surveys ist derzeit nichts bekannt. Im Survey 2004 war der Rücklauf zur Frage nach der Stärke des Fähigkeitserwerbs gering, was möglicherweise auf die zu unspezifische Fragestellung zurückgeführt werden kann; hier wären bei einer Übernahme der Fragenbatterien und item-Listen in einen rhythmisierten Kontext Nachbesserungen erforderlich.

IL 02 Mitwirkung und Engagement von 12-15jährigen in Vereinen, Verbänden und weniger fest organisierten Gruppen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

In der Mitwirkung und im Engagement in Vereinen, Verbänden und weniger fest organisierten Gruppen manifestieren sich wichtige non-formale Bildungs- und informelle Lernerträge, welche insbesondere der Zieldimension ‚*Gesellschaftlichen Teilhabe und Chancengleichheit*‘ zuzuordnen sind; das für non-formales und informelles Lernen typische "learning by doing" stärkt darüber hinaus auch die ‚*individuelle Regulationsfähigkeit*‘ der TeilnehmerInnen. Mitwirkung und Engagement (Übernahme von Ämtern und Aufgaben) gelten in der Fachdiskussion als gute Prädiktoren des Bildungsertrages non-formaler Bildung und informellen Lernens.

Der Indikator gibt – insbesondere in der Differenzierung von Mitgliedschaft und Engagement – Auskunft über das freiwillige Engagement der 12-15-Jährigen im Bereich der non-formalen und informellen Bildung. Er ist (allerdings mit anderen items) auch für die Altersgruppe der 16-29-Jährigen verfügbar, die Altersgrenze der im Schulalter befindlichen Kinder und Jugendlichen kann also auch anders gezogen werden.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Bildungserträge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator für non-formale und informelle Lernwelten

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Migration

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Disaggregation nach Halbtags-/Ganztagsschulbesuch (Frage 403), besuchter Schulform (402), Bildungshintergrund der Eltern (höchster allgemeinbildender Schulabschluss des Vaters, der Mutter: 620; 626) und differenzierter Erfassung des Migrationshintergrunds (Staatsangehörigkeit: 901; Geburtsland: 909; sei wann in DE: 910; Geburtsland Mutter/Vater: 913; in der Familie gesprochene Sprache: 915).

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbare Indikatoren berechnet

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

DJI-Jugendsurvey, 3. Welle, Fragebogen für die 12-15jährigen, Frage 801: "Ich lese dir jetzt einige Vereine und Verbände vor, sage mir bitte jeweils, ob du dort aktiv bist. A Sportverein; B Politische Jugendorganisation; C Kirchengemeinde, kirchliche Jugendgruppe, D Heimat- und Bürgerverein (z.B. Rettungsdienste, Freiwillige Feuerwehr, Schützenverein, Trachten-

verein); E Sonstige Jugendgruppe, Jugendorganisation (z.B. Naturschutz, Landjugend); F Andere Vereine oder Verbände (bitte Verein oder Verband notieren)".

Sekundäranalytische Verknüpfung mit Frage 803 ("In unserer Gesellschaft gibt es neben Vereinen und Verbänden auch weniger fest organisierte Gruppen, die man gut finden und in denen man mitarbeiten kann. Sage mir zu jeder Gruppe, die ich dir jetzt vorlese, ob du diese gut findest und du dort mitmachst oder ob du diese ablehnst. ... A Umweltschutzgruppen; B Friedensgruppen; C Neonazis/rechte Skins; D Autonome; E Dritte-Welt-Gruppen/Eine-Welt-Gruppen; F Menschenrechtsgruppen (z.B. amnesty international); G Stadtteil-/Nachbarschafts-/regionale Gruppen; H Tierschutzgruppen; J Globalisierungskritiker (z.B. Attac)"). Merkmalsausprägungen: "Finde ich gut und mache mit" in Analogisierung mit Merkmalsausprägung "Bin aktiv" in Frage 801 (Vereine, Verbände).

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

DJI-Jugendsurvey

4.4 Veröffentlichung des Indikators

DJI-Jugendsurvey

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nein

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle 4 Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Bislang: 2003

Anmerkungen

Die Fragen wurden in dieser Kombination im DJI-Jugendsurvey 2003 erstmals gestellt; das Survey selbst wird derzeit alle 5-6 Jahre durchgeführt.

7. Ergänzende Bemerkungen

Die item-Liste zu den „weniger fest organisierten Gruppen“ müsste im Hinblick auf die Relevanz für heutige Jugendkulturen überprüft werden; sie spiegelt in ihrer starken Betonung selbstorganisierter politischer Gruppen vielleicht eher den Stand der 80er Jahre wider. Der Balanceakt zwischen der Notwendigkeit einer Beibehaltung von item-Listen zu Vergleichszwecken und der Anpassung an veränderte Realitäten ist im Bereich weniger fest organisierter Gruppen besonders schwierig.

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Hort als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe hat wie die Schule einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Eine besonders enge Verbindung zur Schule besteht zudem deshalb, weil die Hausaufgabenbetreuung einen wichtigen Aspekt seiner Arbeit ausmacht. Stärker jedoch als in der Schule, wo im Prinzip alle Kinder der jeweiligen Klassenstufe dasselbe Lernangebot erhalten, wird im Hort der Lebensweltbezug des Lernens betont; Kinder sollen im Hort ihren individuellen Bedürfnissen und Lerninteressen eigenständig nachgehen können. Der Bildungsauftrag des Hortes geht also über die Unterstützung der Schule und die Förderung schulbezogener Kompetenzen hinaus. Zudem leistet der Hort einen Beitrag zur Betreuung von Schulkindern am Nachmittag und unterstützt so die Eltern dabei, Familie und Beruf zu vereinbaren. Hortplätze müssen – so ist es im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgeschrieben – nach Bedarf eingerichtet werden.

Der Indikator ermöglicht es, den Besuch des Hortes nach sozioökonomischen Merkmalen oder nach der Nationalität / dem Migrationshintergrund aufzuschlüsseln. Dies ist wichtig, um ungewollte sozialstrukturelle Differenzierungs- und Entmischungsprozesse im Hinblick auf eine zielgruppenspezifische Inanspruchnahme von Ganztagsbetreuung frühzeitig beobachten zu können.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung/Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsübergreifend, ausdifferenziert für den Hort im Bereich der non-formalen und informellen Lernwelten

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Auf der Grundlage des Mikrozensus ist die Nationalität, das Nettoeinkommen der Familie und die Erwerbskonstellation in der Familie; auf der Grundlage der individuenbezogenen KJH-Statistik der Migrationshintergrund und ein erhöhter Förderbedarf (Behinderung) auszu-differenzieren.

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren:

Verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Die Variable Besuch einer Tageseinrichtung wird mit dem Alter des Kindes in Beziehung gesetzt; so wird eine annäherungsweise Erfassung der Hortkinder möglich. Sie wird durch weitere sozialstrukturell bedingte Merkmale untersetzt.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Für die Vergangenheit ist der Mikrozensus und alternativ das Sozioökonomische Panel zu verwenden.

- Über den Mikrozensus: Differenzierung des Besuchs einer Tageseinrichtung nach dem Alter, der Nationalität, der Familienform (alleinerziehend, ...), dem Nettoeinkommen der Familie und der Erwerbskonstellation in der Familie (beide erwerbstätig, ...)
- Über das Sozioökonomische Panel: Differenzierung des Besuchs einer Tageseinrichtung nach dem Alter des Kindes, nach der Bildungsherkunft, dem Familiennettoeinkommen, der Staatsangehörigkeit der Bezugspersonen und der überwiegend gesprochenen Sprache

In Zukunft wird die künftig individuenbezogene KJH-Statistik die zentrale Datenquelle sein: Aussagen über das Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund (erfasst über das ausländische Herkunftsland der Eltern und die vorrangig in der Familie gesprochene Sprache) und zu einem erhöhten Förderbedarf werden möglich sein.

4.4 Veröffentlichung des Indikators:

5. Internationale Anschlussfähigkeit

nicht gegeben

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

1 Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Die Programme „Freiwilliges Soziales Jahr“ (FSJ) und „Freiwilliges Ökologisches Jahr“ (FÖJ) bieten Möglichkeiten zur Horizonterweiterung und zum Aufbau unterschiedlichster Kompetenzen; sie korrespondieren insbesondere mit den zentralen Zieldimensionen „Individuelle Regulationsfähigkeit“ und „Humanressourcen“, während die gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit bildungsbenachteiligter Zielgruppen durch diese Angebote bislang kaum erreicht wird.

Die Befragung ausschließlich von Mädchen spiegelt die derzeitige reale Inanspruchnahme der Angebote wider. Sollte die Verpflichtung zur Ableistung des Wehr- oder Zivildienstes für junge Männer fallen, müsste der Indikator auch auf die Befragung männlicher Jugendlicher ausgerichtet werden.

Der Indikator misst als ‚Frühwarnsystem‘ den Bekanntheitsgrad und die Attraktivität von FSJ und FÖJ bei den Befragten, was für die weitere Entwicklung und Planung dieser non-formalen Bildungsangebote von erheblicher Bedeutung ist.

2. Zuordnung des Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung/ Bildungsteilnehmer

3 Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator für non-formale und informelle Lernwelten

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Migration

Differenzierung nach sozioökonomischen Hintergrund

3.4 Indikatoren, bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4 Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbare Indikatoren berechnet

wünschbarer Indikator

Anmerkungen:

Der Indikator wurde bislang nur einmal erhoben.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Shell-Studie 2002, Frage 79-2: "Haben Sie Interesse daran, ein Freiwilliges Soziales oder Ökologisches Jahr zu leisten?" Merkmalsausprägungen: "ja"; "nein"; "kenn ich nicht"; "keine Angabe"

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen
Shell-Studie 2002

4.4 Veröffentlichung des Indikators
Shell-Studie 2002

5 Internationale Anschlussfähigkeit

nicht gegeben, da nationale Programme

6 Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Wünschenswert sind Zeitangaben zur Darstellung (Erhebung und Aktualisierung des Indikators)

6.2 Messzeitpunkte
2002

Anmerkungen

Der Indikator wurde bislang nur einmal erhoben; wünschenswert wäre ein jährlicher Rhythmus.

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Die Personalressourcen in der Kinder- und Jugendarbeit bilden einen wichtigen Faktor der Infrastruktur(entwicklung). Gerade der fachpolitisch angestrebte Aufbau eines "Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung" sowie der infrastrukturelle Ausbau von zumeist in Kooperation mit außerschulischen Partnern wie der Jugendhilfe bereit gestellten Ganztagsangeboten (IZBB-Programm), erfordert eine bildungsbezogene Neuorientierung der gesamten Jugendhilfe (so äußert sich z.B. auch das Bundesjugendkuratorium). Es ist daher wichtig, die Personalausstattung in der Kinder- und Jugendarbeit in Bestand und Dynamik zu beobachten und dabei auch regionale Disparitäten und bundesländerspezifische Ausprägungen in den Blick zu bekommen.

Dieser der Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJH-Statistik) entnommene Ausstattungsindikator gibt Auskunft über einen wichtigen Aspekt der infrastrukturellen Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit. Auf Bundesebene aggregiert geben die Daten Auskunft über Bestand und Entwicklung dieses wichtigen non-formalen Bildungsbereichs; auf regionaler Ebene können Disparitäten (z.B. im Ost/West- oder im Stadt/Land-Vergleich) von Bedeutung sein.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Personalressourcen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator für non-formale und informelle Lernwelten

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

Länder

Regionen

Anmerkungen:

Der Gesamtdatensatz kann bis zur Ebene der Landkreise und der kreisfreien Städte disaggregiert werden. Für viele Bundesländer (aber z.B. nicht für NRW) ist darüber hinaus eine Aufschlüsselung nach Jugendamtsbezirken möglich, die ja zum Teil auch in kreisangehörigen Kommunen eingerichtet wurden.

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

regionale Disparitäten

3.4 Indikatoren, bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbare Indikatoren berechnet

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anzahl der Vollzeitäquivalente auf 10.000 der Bevölkerungsgruppe der 12-21jährigen in der Kinder- und Jugendarbeit (auf KJH-Statistik basierende Berechnungen der "Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik" (akj-STAT)).

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen
Kinder- und Jugendhilfestatistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators
Statistisches Bundesamt

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte
Alle vier Jahre: 1996 – 2000 – 2004...

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen und somit auch des Hortes hat einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern, ihre Lernbereitschaft und Lernfähigkeit. Die Qualifikation des pädagogischen Personals – festgemacht an der formalen Qualifikation – spielt hier eine große Rolle. In der Europäischen Union ist eine Ausbildung auf Fachhochschulniveau die Regel. In Deutschland werden Erzieherinnen auf Fachschulniveau ausgebildet.

Die verschiedenen Kennzahlen des Indikators können Aufschluss geben über Verberuflichung, Verfachlichung, Akademisierung und Professionalisierung in der Horterziehung.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Personalressourcen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator für non-formale und informelle Lernwelten

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

- Verberuflichung: Tätige Personen, die über eine wie auch immer geartete Berufsausbildung verfügen.
- Verfachlichung: Tätige Personen, die über eine fachlich einschlägige, sozialpädagogische Ausbildung verfügen (mit und ohne Kinderpflegerinnen).
- Akademisierung: Tätige Personen, die über einen (Fach-)Hochschulabschluss verfügen.
- Professionalisierung: Anteil der Diplom-Sozialpädagog/innen und -Sozialarbeiter/innen sowie Diplom-Pädagog/innen

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der spezifischen Personalgruppen am gesamten pädagogischen Personal

4.3. Datenquellen der Bezugsgrößen

KJH-Statistik

4.4. Veröffentlichung des Indikators

DJI-Zahlenspiegel, Stat. Bundesamt FS 13, R 6.3

5. Internationale Anschlussfähigkeit:

nicht gegeben

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Wünschenswert wäre alle zwei Jahre, gegenwärtig alle vier Jahre möglich.

6.2 Messzeitpunkte

Wünschenswert wäre jährlich, die gegenwärtige Kinder- und Jugendhilfestatistik für diesen Bereich wird nur alle vier Jahre (...1994, 1998, 2002) durchgeführt.

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Hort ist einerseits im Zusammenhang mit weiteren ganztägigen Angeboten an den Schulen bzw. mit der Ganztagschule zu sehen (siehe dazu die bereichsübergreifende Indikatorsierung von Bildungsangeboten bzw. Bildungseinrichtungen). Andererseits ist er wie die Krippen, Kindergärten und altersgemischten Einrichtungen ein Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe.

Der Indikator dient vor allem der eigenständigen und vollständigen Darstellung dieses für Deutschland typischen Systems.

2. Zuordnung zum Indikatorenset:

Input: Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator für non-formale und informelle Lernwelten

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet, Länder, Versorgungsquoten ohne weitere Untergliederungen bis auf Kreisebene

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anzahl der Plätze geteilt durch die Anzahl der Kinder in der Bevölkerung der entsprechenden Altersgruppe (6,5 bis unter 10 Jahre), ergänzt um die Plätze in Schulhorten in einzelnen Bundesländern, wo die Horte dem Schulbereich zugeordnet sind.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

KJH-Statistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Stat. Bundesamt FS 13 R 6.3.1, DJI-Zahlenspiegel

5. Internationale Anschlussfähigkeit:

nicht gegeben

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Gegenwärtig alle vier Jahre, in Zukunft u.U. alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

gegenwärtig alle vier Jahre, u.U. in Zukunft jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten finden Kinder und Jugendliche selbst wichtig? Diese Frage gibt direkte Hinweise auf die Lernbereitschaft sowie auf Werthaltungen. Der Indikator berichtet insbesondere Entwicklungen in Bezug auf den Megatrend ‚Wertewandel und Individualisierung‘.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung/Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator für non-formale und informelle Lernwelten

3.2 Regionale Bereiche

Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Migration

Differenzierung nach sozioökonomischen Hintergrund

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbare Indikatoren

für Länder

Anmerkungen:

Nur für NRW vorliegend; einer bundesweiten, rhythmisierten Erhebung stehen aber keine inhaltlichen oder methodischen Schwierigkeiten im Wege.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

"Das ist eine Liste von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die man als Kind/Jugendlicher innerhalb und außerhalb der Schule erwerben kann. Wie WICHTIG sind die folgenden Dinge für DICH PERSÖNLICH? 'Diese Fertigkeiten und Fähigkeiten sind für mich wichtig...'" Merkmalsausprägungen: "stimmt nicht"; "stimmt wenig"; "stimmt teils/teils"; "stimmt ziemlich"; "stimmt völlig". Die Wiedergabe der umfangreichen Itemliste wäre an dieser Stelle zu aufwändig.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

size/prosoz 2003

4.4 Veröffentlichung des Indikators

size/prosoz 2004: Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen (NRW-SchülerInnenbefragung im Auftrag des MSJK)

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nein

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

2003

Anmerkungen:

bislang nur einmal (2003) in NRW erhoben

7. Ergänzende Bemerkungen

IL 09 Lernerwartungen von Kindern und Jugendlichen nach Bezugspersonen und Lernorten

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Von wem und an welchen Lernorten kann man, aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen gesehen, im allgemeinen am meisten lernen? Die diesbezügliche Erwartungshaltung dürfte sich zum einen teilweise auch auf eigene reale Erfahrungen stützen, bestimmt zum anderen aber auch die Offenheit und Lernbereitschaft, mit der die Befragten den genannten Personen und Lernorten begegnen. Der Indikator kann die Dynamiken der Entgrenzung von Lernorten und Lernmodalitäten erhellen und ist den Megatrends ‚Wertewandel und Individualisierung‘ sowie ‚Dezentralisierung und Reinstitutionalisierung‘ zuzuordnen. Er gibt zudem indirekte Aufschlüsse zur Zieldimension ‚Gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit‘, da die subjektive Einsicht in den Bildungswert spezifischer Lernorte die konkrete Partizipation an den entsprechenden Angeboten wahrscheinlicher machen dürfte; insofern es zu *mismatches* zwischen Relevanzeinschätzung und konkreter Partizipation kommt, könnte dies auf – möglicherweise sozialstrukturell mitbedingte – Zugangsschwellen zu den jeweiligen Lernorten hindeuten; entsprechende Zusammenhangsanalysen wären eine wünschenswerte Erweiterung der hier vorgeschlagenen Indikatorisierung.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung/Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator für non-formale und informelle Lernwelten

3.2 Regionale Bereiche

Länder

Anmerkungen:

bislang liegen nur Daten für NRW im Jahr 2003 vor

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Migration

Differenzierung nach sozioökonomischen Hintergrund

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Kennziffer 1: Lernerwartungen nach Bezugspersonen

Kennziffer 2: Lernerwartungen nach Lernorten

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator für Länder

Anmerkungen:

Der Indikator sollte künftig im Kontext eines anderen Surveys und für das gesamte Bundesgebiet berichtet werden.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Kennziffer 1:

size/prosoz 2003: "Manche Leute meinen, von den folgenden Personen könnten Kinder/Jugendliche sehr viele wichtige Dinge lernen. Stimmt Du zu?" Merkmalsausprägungen: "stimmt nicht"; "stimmt wenig"; "stimmt teils/teils"; "stimmt ziemlich"; "stimmt völlig". Items: "Mutter; Vater; Lieblingsoma/Liebingsopa; Beste Freundin; Bester Freund; Lieblingsbruder; Lieblingsschwester; Erwachsene Mitarbeiter im Kinder- und Jugendtreff; Lieblingslehrer/Liebingslehrerin; Mitschülerin; Mitschüler; Quizmaster im Fernsehen; Lieblingssänger/Sängerin; Trainer/Trainerin; Partner/Partnerin" (Module B-J und A-J, Fr. 16; C-K und D-K, Fr. 15)

Kennziffer 2:

size/prosoz (2003): "Manche Leute meinen, an den folgenden Orten könnten Kinder /Jugendliche sehr viele wichtige Dinge lernen. Stimmt Du zu?" Merkmalsausprägungen: "stimmt nicht"; "stimmt wenig"; "stimmt teils/teils"; "stimmt ziemlich"; "stimmt völlig". Items: "In der Familie; In der Kirche oder Moschee; In der Schule; In der Freundesgruppe"; Im Internet; Zu Hause am Computer; Im Urlaub/auf Reisen; Im Kinder- und Jugendzentrum; Im Sportverein; In einem anderen Verein als in einem Sportverein".

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

size/prosoz 2004: Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. (NRW-SchülerInnenbefragung im Auftrag des MSJK)

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nein

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre (bundesweit)

6.2 Messzeitpunkte

2003

7. Ergänzende Bemerkungen

IL 10 Bildungsorientierte Internetnutzung nach Aktivitätsbereich und Häufigkeit

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Kompetenzerwerb im Bereich von Computer und Internet erfolgt vorrangig durch informelles Lernen und nur nachrangig in der Schule (PISA 2003) und wird daher an dieser Stelle *bereichsspezifisch* berichtet. Er soll erste Aufschlüsse über die Bedeutung des Internets als "virtuellem Lernort" für Kinder und Jugendliche im Schulalter geben. Mit ihm soll über die bloße Abfrage von Anschlusszahlen ans Internet oder Häufigkeit der Computernutzung in vielen Surveys hinausgegangen werden um wirklich bildungs- und informationsorientierte Nutzungsarten zu ermitteln.

Die bildungs- und informationsorientierte Nutzung von Computer und Internet muss als eine zentrale strategische Variable im Hinblick auf alle drei bildungstheoretische Zieldimensionen verstanden werden; sie betrifft zudem auch sämtliche Megatrends (vielleicht mit Ausnahme der Demographie), wobei die größte Nähe zur „*Informatisierung und Erhöhung der Wissensintensität*“ besteht.

Die vorliegende item-Liste des DJI-Jugendsurveys muss überarbeitet und weiter ausdifferenziert werden.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Bildungszeit

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator für allgemein bildende Schulen und non-formale und informelle Lernwelten

Anmerkungen:

Die Ermittlung des bildungsbezogenen Nutzungsverhaltens verweist nicht auf einen bestimmten Lernort und kann daher nicht trennscharf dem Bereich "non-formale und informelle Lernwelten" zugeordnet werden.

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Migration

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll:

Disaggregation nach Geschlecht, Schulform, Besuch einer Halbtags-/Ganztagsschule, differenzierter Erfassung des Migrationshintergrunds und freiwilliger Aktivität in Vereinen, Verbänden und "weniger fest organisierten Gruppen".

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbare Indikatoren berechnet

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

DJI-Jugendsurvey, Frage 816: "Wofür hast du das Internet genutzt? Sag mir anhand der Liste, wie häufig du dies jeweils innerhalb der letzten drei Monate getan hast" (Merkmalsausprägungen: "Täglich/mehrmals pro Woche; Mehrmals im Monat; Seltener; Gar nicht"). Auswahl der items "A Suche nach Informationen für Schule oder Ausbildung" und "C Suche nach Informationen zu politischen Themen".

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

DJI-Jugendsurvey, 3. Welle (2003)

4.4 Veröffentlichung des Indikators

DJI-Jugendsurvey

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nein

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

ab 2003 alle 5-6 Jahre – die Frage wurde in den beiden ersten Erhebungswellen des Surveys noch nicht gestellt.

7. Ergänzende Bemerkungen

5.5 Berufliche Bildung

5.5.1 Einführende Bemerkungen

Eine Schwierigkeit für die Berichterstattung zur Berufsbildung liegt darin, dass man heute nicht mehr gut von *einem* Berufsbildungssystem sprechen kann. Die historisch schon früh einsetzende Differenzierung der Formen beruflicher Bildung in duale Ausbildung (Primat der betrieblichen und ihre Ergänzung durch schulisch organisierte Ausbildungsprozesse) und vollzeitschulische Ausbildungen, die besonders stark in den von jungen Frauen frequentierten Sozial-, Assistenz-, und Pflegeberufen vertreten waren, hat sich in den letzten Jahrzehnten weiter ausdifferenziert, Schulisch vollqualifizierende Berufsausbildungen jenseits des dualen Systems nehmen – neben dem Bereich der Berufsvorbereitung bzw. des Übergangs von Schule in den Arbeitsmarkt – einen wachsenden Raum ein. Zurückgegangen ist dagegen in den letzten Jahren das Engagement von Bund, Ländern und Gemeinden in der Beamtenausbildung.

Wir müssen aktuell im Grunde von drei Teilberufssystemen sprechen – das duale System, das Schulberufssystem und das Übergangs- oder Chancenverbesserungssystem –, die unter Einschluss der Beamtenbildung das berufliche Bildungswesen unterhalb der Hoch- und Fachhochschulen repräsentieren, sich aber zu keinem einheitlichen Berufsbildungssystem fügen. Welche Indikatoren und Teilsysteme man in welcher Ausführlichkeit heranzieht, wechselt damit nach Fragestellung und betroffenen Gruppen von Jugendlichen. So wird man etwa bei Betrachtung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund intensiver auf das Chancenverbesserungssystem einzugehen haben, das freilich institutionell und statistisch schwer zu definieren ist.

Die wissenschaftliche und berufsbildungspolitische Debatte über das deutsche Berufsbildungssystem wird bis heute national wie international dominiert von dessen „dualen Ausbildungsbereich“, da in ihm die Spezifik des deutschen Ausbildungssystems im Vergleich mit anderen Gesellschaften gesehen wird und er auch quantitativ bisher das größte Gewicht hat. In einer systemischen und historischen Perspektive, welche die aktuelle Dynamik des Ausbildungssystems in den Blick rückt, erscheint es sinnvoll, von dieser spezifischen Ausbildungsverfassung auszugehen, ohne dabei die anderen Berufsbildungsteilsysteme zu vernachlässigen. Das duale Ausbildungssystem bezog über lange Zeit der Industriegesellschaft seine Legitimation aus einer mehr oder weniger unhinterfragten Evidenz seiner Qualität auf allen wesentlichen Indikatoren-Ebenen.

- Auf der *Input*-Ebene durch ein kostengünstiges, zeitgemäßes und arbeitsmarktnahes (Angebot-Nachfrage-Relation) Angebot an Ausbildungsplätzen;

- Humanressourcen („lange auf der *Prozess*-Ebene durch arbeitsintegrierte Lernformen, welche den Jugendlichen mit der Vermittlung von breit angelegten, beruflich-technischen Arbeitsfähigkeiten zugleich eine umfassende berufliche Sozialisation in die betrieblichen Organisationsformen der Arbeit bot;
- auf der *Wirkungs*-Ebene schließlich durch die relativ friktionsfreie Sicherstellung der Zeit die best ausgebildete Erwerbsbevölkerung der Welt⁸ und durch eine im internationalen Vergleich relativ problemlose Integration in den Arbeitsmarkt (niedrige Jugendarbeitslosigkeit-Quoten), zumindest an der ersten Schwelle.

Die Selbstverständlichkeit der Evidenzen wird in den letzten Jahren sowohl durch reale Entwicklungen (Ausbildungsplatzrückgang; mismatches zwischen Angebots- und Nachfragestrukturen, Trend zu Höherqualifizierung u.a.) als auch durch veränderte Betrachtungsperspektiven gegenüber Bildungsprozessen in Frage gestellt. Die hohe Funktionalität des dualen Berufsbildungssystems verband sich im Eesentlichen mit der Dominanz der industriellen Produktion innerhalb der gesellschaftlichen Wertschöpfung, einer noch stark handwerklich geprägten Arbeitsweise und nationalstaatlich abgegrenzten und normierten Arbeitsmärkten. Mit der zunehmenden Tertiarisierung, der ausgreifenden Globalisierung der Güter- und Arbeitsmärkte, der steigenden Unsicherheit beruflicher Perspektiven, der Entwicklung zu immer mehr wissensbasierten Arbeitsformen sowie der zunehmenden Differenzierung in den Bildungsvoraussetzungen der Ausbildungsbewerber verlieren die traditionellen Konstitutionsbedingungen des dualen Berufsbildungssystems an Gewicht und es stellen sich Herausforderungen, die mit den herkömmlichen Curricula und Organisationsformen der dualen Ausbildung kaum zu bewältigen sind (z.B. die Bewältigung unterschiedlicher Bildungs- und Lernvoraussetzungen von Schulabsolventen, die Vorbereitung auf internationale Kooperation und das Agieren auf grenzüberschreitenden Arbeitsmärkten). Die Betrachtungsperspektiven für die Qualität des Systems müssen erweitert werden, und zwar sowohl in Bezug auf die quantitativen Verteilungen auf die unterschiedlichen Ausbildungsbereiche als auch die qualitativen Merkmale des Ausbildungssystems auf allen drei Ebenen (Input-Prozess-Outcome).

Im Rahmen einer systemisch angelegten Bildungsberichterstattung steht die Berufsbildung unter der Fragestellung, wieweit und mit welchen Konsequenzen für das Berufsbildungssystem insgesamt sich dieses ausdifferenziert hat, wieweit sich seine Funktionen im Zuge des Wandels der Herausforderungen an das Bildungssystem als Ganzes (vgl. Teil 1 des Berichts) verschoben haben und ob und wie es solche Funktionsverschiebungen bewältigt. Im Lichte dieser Fragen sind die Indikatoren ausgewählt. Sie dienen nicht der feinkörnigen Ausleuchtung des Berufsbildungssystems an sich. Dies leistet der jährlich erscheinende Berufsbildungsbericht des BMBF. Sie sollen es ermöglichen, die für die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems zentralen Probleme und Perspektiven zu identifizieren.

⁸ Schmidt, H. (2002): The Future of Labor-Management Relations, Training and Labor Market Institutions, in: Berg, P. (ED.), Crating Competitive Capacity, Berlin, P. 91-100.

Unter dem Gesichtspunkt einer systemischen Bildungsberichterstattung sollte zuerst geprüft werden, wie sich die Rolle des Berufsbildungssystems innerhalb des Bildungssystems insgesamt geändert hat und wie sich das in den Verteilungen der Jugendlichen in Ausbildung ausdrückt. (Indikatoren: Anteile dual ausgebildeter Jugendlicher am Altersjahrgang der 16-19jährigen; Ausdifferenzierung des Berufsbildungssystems nach dual, schulisch und Chancenverbesserungssystem). Dann sollte den Übergängen von Schule/Hochschule in Berufliche Bildung und von dieser in den Arbeitsmarkt oder anschließende Bildungsgänge (Hochschule, Weiterbildung, zweite Berufsausbildung) besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. An den Schnittstellen lassen sich die systemischen Zusammenhänge am ehesten erfassen.

Schließlich sind angesichts der hohen regionalen Differenzen in ökonomischen Kennziffern für die Berufsbildung die regionalen Ausprägungen von Ausbildungsangeboten und -verwertungsmöglichkeiten zu analysieren.

Man wird als die wichtigste Outcome-Dimension die Breite und Tiefe der in der Ausbildung vermittelten Kompetenzen ansehen dürfen. An ihnen entscheidet sich, wie gut Jugendliche für die Gestaltung ihrer jeweiligen Berufsbiographie, die Bewältigung von Arbeitsaufgaben und Beweglichkeit auf dem Arbeitsmarkt am Ende der Ausbildung gerüstet sind. Bisher liegen Kompetenzmessungen – analog denen für die allgemein bildenden Schulen in PISA – für die Berufsbildung nicht vor. Gerade im Blick auf den systemischen Zusammenhang wäre ein „Berufsbildungs-PISA“ außerordentlich nützlich, das sowohl Kompetenzdifferenzen zwischen den unterschiedlich institutionalisierten Teilen des Berufsbildungssystems als auch zwischen diesen und den gleichaltrigen Jugendlichen im Sekundär II-Bereich und schließlich im internationalen Vergleich herauszuarbeiten gestattet.

Die Schwierigkeiten angesichts der organisatorischen Heterogenität in der Berufsbildung, die institutionellen Bedingungen und Veränderungen zu erfassen, erhöhen sich auf der Input-, vor allem aber auf der Prozessebene erheblich.

5.5.2 Indikatorenübersicht

	Indikatorsets und Indikatoren	Datenbasis
Wirkungen	<p>Abschlüsse</p> <p>IÜ 03 Junge Erwachsene, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss der Sek. II verfügen</p> <p>IB 01 Ausbildungsabbrecherquoten</p> <p>Kompetenzen</p> <p>IÜ 07B1 Erworbene Kompetenzen nach unterschiedlichen (fachlichen wie fach-übergreifenden) Kompetenz-Dimensionen und den unterschiedlichen Ausbildungsbereichen</p> <p>Bildungserträge</p> <p>IÜ 09B2 Ausbildungsrendite nach Einkommen (in unterschiedlichen Zeitintervallen)</p> <p>IB 02 Einmündung in Beschäftigung nach Erwerbsstatus und Art der Tätigkeit (Ausbildungsadäquanz) und des Beschäftigungsverhältnisses</p>	<p>Berufsbildungsstatistik, Beschäftigtenstatistik BA</p> <p>Surveys</p> <p>SOEP, Mikrozensus, IAB-Daten</p> <p>Beschäftigtenstatistik BA, Datensätze des IAB – LIAB, Mikrozensus, SOEP</p>
Kontext	<p>Demographie</p> <p>IÜ 12 Bevölkerung im bildungsrelevanten Alter</p>	
Input	<p>Bildungsausgaben</p> <p>IÜ 14B3 Kosten und Finanzierung der Ausbildung nach Trägern und Kostenarten</p> <p>IB 03 Einsatz an Mitteln je Auszubildenden</p> <p>Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer</p> <p>IÜ 21 Mobilität im Rahmen internationaler Austauschprogramme</p> <p>Personalressourcen</p> <p>IÜ 23 Qualifizierung bzw. Professionalisierung des pädagogischen Personals</p>	<p>Berechnungen des StBA auf Basis der Jahresrechnungsstatistik der öffentlichen Haushalte, Hochschulfinanzstatistik, diversen amtlichen und nicht-amtlichen Statistiken, Schulstatistik, Hochschulstatistik, Mikrozensus, Kostenerhebung BiBB</p> <p>Kostenerhebung BiBB</p>

	<p>Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen</p> <p>IB 04 Ausbildungsbeteiligung der Betriebe im dualen System</p> <p>IB 05 Verteilung der Ausbildungsanfänger nach unterschiedlichen Ausbildungsformen (dual, Chancenverbesserungssystem, Schulberufssystem, Beamtenausbildung)</p> <p>IB 06 Angebots-Nachfrage-Relation nach individuellen Ausbildungswünschen</p> <p>IB 07 Curriculare Gestaltung nach Alter der Ausbildungsordnungen (neu geordnet vs. Alte)</p>	<p>Betriebspanel des IAB, Beschäftigungsstatistik der BA</p> <p>Berufsbildungsstatistik, StBA FS 11 R 3, Personalstandsstatistik, Schul- und Hochschulstatistik</p> <p>Berufsbildungsstatistik</p> <p>Berufsbildungsstatistik in Verbindung mit Registrierung neuer Berufe</p>
Prozesse	<p>Übergänge</p> <p>IÜ 32 Einmündung in Ausbildung nach schulischer Vorbildung und Art der Ausbildung (dual, Chancenverbesserungssystem, Schulberufssystem, Beamtenausbildung)</p> <p>IÜ 33B4 Übergang der Auszubildenden ohne vorherige Hochschulzugangszertifikate auf Hochschule</p> <p>Bildungszeit</p> <p>IÜ 36 Alter der Absolventen</p>	<p>Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulstatistik HIS-Survey-Daten</p>

IB 01 Ausbildungsabbrecherquoten

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung ist von entscheidender Bedeutung für die Chancen am Arbeitsmarkt, aber auch für das persönliche Selbstwertgefühl und dürfte die Motivation zum Lernen fördern. Gleiches gilt negativ für den Ausbildungsabbruch. Abbrecherquoten sagen etwas über ein Missverhältnis zwischen institutionellen Angeboten und individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten aus, seien es solche zwischen beruflicher Angebotsstruktur und individuellen Wünschen, seien es solche zwischen Ausbildungsformen und individuellen Ausbildungsbedingungen bzw. –voraussetzungen. Sie signalisieren Probleme des Übergangs von Schule in Ausbildung. Hierzu wären auch Erhebungen zu den Gründen einzubeziehen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Abschlüsse

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

Bundesländer

evtl. weiter disaggregiert auf Regionen (z.B. Ballungszentren vs. ländliche Gebiete)

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht,

Sozioökonomischer Hintergrund,

Migration,

regionale Disparitäten

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Untergliederung auch nach Ausbildungsbereichen und Typen (handwerklich; industriell-gewerblich; kaufmännisch)

schulische Vorbildung

Probezeitabbrüche

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der abgebrochenen an den begonnenen Ausbildungen eines Ausbildungsjahrgangs (Zeitraum bis zu 4 Jahre). Unklar, wie weit bei den Schulberufsausbildungen das Merkmal erhoben wird.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Berufsbildungsstatistik, Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3
Statistik der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten
Berufsbildungsbericht

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Offen

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

Der Indikator ‚gelöste Ausbildungsverträge‘ im dualen System ist insofern problematisch, als oft ein Betriebswechsel, aber nicht unbedingt ein Ausbildungsabbruch vorliegt. Gleichwohl verweist er auf ein Missverhältnis zwischen Ausbildungsinteressen der Jugendlichen und betrieblichen Angeboten. Als Annäherungsindikator gegenwärtig u.E. nicht verzichtbar.

IÜ 07B1 Erworbene Kompetenzen nach unterschiedlichen (fachlichen wie fachübergreifenden) Kompetenz-Dimensionen und den unterschiedlichen Ausbildungsbereichen
--

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Bisher ist unbekannt, welche Bildungsleistung in den unterschiedlichen Ausbildungssegmenten erbracht wird. Für die fachliche Seite geben die Abschlusszertifikate eine gewisse Auskunft. Wieweit aber jene fachübergreifenden Kompetenzen, die wir unter der Zielperspektive der Selbstregulation in der Einleitung angesprochen haben und die zu einer breiten gesellschaftlichen Partizipation erforderlich sind, in den unterschiedlichen beruflichen Ausbildungsgängen vermittelt werden, ist offen. Wissen darüber, würde nicht nur Aufschluss darüber geben, welche unterschiedliche Chance zu umfassenden Kompetenzerwerb sich den Jugendlichen in unterschiedlichen Sektoren des Bildungssystems (in der Pflichtschulzeit) bieten. Vielmehr könnte man auch wertvolle Hinweise für die Gestaltung der Ausbildung auf diesem Weg gewinnen. Es würde sichtbar, wie Kompetenzen mit Abschlüssen und später mit Bewährung im Beschäftigungssystem zusammenhängen. Welche Kompetenz-Dimension ein Messinstrument für diesen Bereich umfassen sollte und wie sie methodisch zu operationalisieren wären, kann an dieser Stelle offen bleiben.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Kompetenzen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator
Bereichsspezifische Relevanz für die berufliche Bildung

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet
Gegebenenfalls international
berufssystematisch: nach Ausbildungsformen und -berufen im Sek. II-Bereich
schulisches Vorbildungsniveau

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht,
sozioökonomischer Hintergrund,
Migration
Regionale Disparitäten

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator unteretzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Am besten zu erhalten durch periodische (alle drei bis vier Jahre) large scale assessments in den Berufsbildungseinrichtungen. Als – deutlich schlechtere, aber weniger aufwendwellige – Alternative könnte man sich Selbsteinschätzungsverfahren vorstellen.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Wünschbar im Sinne eines EU-bzw. OECD weiten assessments

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei bis vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

Die Implementation dieses Indikators erfordert umfangreiche Investitionen in die Bildungsforschung und in die Infrastruktur für Erhebungen.

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator sagt etwas darüber, wie weit sich eine Ausbildung unter dem Aspekt der individuellen Wohlfahrt rechnet, wie sich das im Zeitverlauf verändert und welche Differenzen es zwischen unterschiedlichen Ausbildungsformen und –berufen gibt. (Individuelle Kosten-Nutzen-Relation). Damit wird auch ein mögliches Merkmal für die Attraktivität einer Ausbildung angeführt.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Bildungserträge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für Schule, Berufliche Bildung, Hochschule und Weiterbildung/Erwachsenenbildung

3.2 Regionale Bereiche

berufssystematisch: nach Ausbildungsformen (betrieblich/außerbetrieblich, vollzeitschulisch)
nach Ausbildungsberufen

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht,
Sozioökonomischer Hintergrund,
Migration,
Regionale Disparitäten

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Arithmetisches Mittel des verfügbaren monatlichen Einkommens aus Erwerbstätigkeit je Ausbildungsberuf (evtl. 1, 3 oder 5 Jahre nach Ausbildungsschluss)

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

„Linked-Employer-Employee“ des IAB bzw. über IAB-Beschäftigtenstichprobe; ebenso über das Sozioökonomische Panel (SOEP); aber fraglich, wie weit sozial- und berufsstrukturell differenzierbar.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

begrenzt anschlussfähig

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei oder vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

IB 02 Einmündung in Beschäftigung nach Erwerbsstatus und Art der Tätigkeit (Ausbildungsadäquanz) und des Beschäftigungsverhältnisses

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator sagt über die Arbeitsmarktverwertbarkeit einer Ausbildung aus, wieweit Ausbildungen für bestimmte Berufe bessere oder weniger gute Chancen vermitteln, ins Beschäftigungssystem hineinzukommen und eine der Ausbildung angemessene Beschäftigung zu erhalten. Insofern repräsentiert er einen wichtigen Parameter für individuellen Ausbildungserfolg, der Rückwirkung auch auf die Berufswahl späterer Schulentlassjahrgänge haben dürfte, jedoch auch für die Ausstattung mit Humanressourcen.

Der Indikator enthält zwei Aspekte: die Art der Beschäftigung (arbeitslos oder beschäftigt; Stellung im Betrieb u.a.) und die Entsprechung von Berufsausbildung und Tätigkeit. Letztere ist nicht zu eng zu fassen, da sonst die Flexibilität der Ausbildung untergewichtet wird. Sinnvoll erscheint es, den Einmündungsprozess nicht auf einen einzigen Zeitpunkt zu verkürzen, sondern ein Intervall von drei Jahren abzugreifen (mehrere Messzeitpunkte). Hierdurch würde man Informationen über die Schwierigkeiten an der zweiten (Übergangs-)Schwelle erhalten.

Da es im Schulberufssystem viele UmsteigerInnen in die nächste Berufsausbildung gibt, wäre es gut, bezüglich des ‚Intervalls von drei Jahren‘ einen dritten = ‚Wege‘-Indikator zu haben, nämlich:

Einmündung in weitere Berufsausbildungen/Bildungswege, differenziert entweder nach ‚Berufen‘ oder nach ‚duale bzw. Schulberufsausbildungen‘ (=zeigt die ‚Elastizität‘ des Berufssystems für Bildungsakkumulation bei a) geringer Arbeitsmarkt-Chance; b) subjektiver ‚Fehlallokation/Bildungsaspiration‘)

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Bildungserträge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereich

3.2 Regionale Bereiche

berufssystematisch:

nach Ausbildungsberufen, nach Schulberufen und direkte Übernahme
nach Ausbildungsformen (betrieblich/außerbetrieblich; vollzeitschulisch)
Ausbildungsabschluss (oder nicht: Abbrecher)

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht,
Sozioökonomischer Hintergrund,
Migration,
regionale Disparitäten (z.B. Ost-West; Stadt/ländlicher Raum)

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der (mindestens) adäquat Beschäftigten an den Erwerbstätigen und den Erwerbspersonen deren Ausbildung oder Ausbildungsabbruch zum Erhebungszeitpunkt nicht länger als 1 Jahr (bzw. 2 oder 3 Jahre) zurückliegt. Die Adäquanz ergibt sich aus dem Vergleich von erlerntem Beruf und ausgeübter Tätigkeit.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Beschäftigten-Leistungsempfänger-Historik des IAB
Sozioökonomisches Panel (SOEP)

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Offen, noch prüfungsbedürftig

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich wegen der nicht unbeträchtlichen Konjunkturabhängigkeit

7. Ergänzende Bemerkungen

Die Differenzierung nach Teilberufssystemen macht, soweit hiermit die ‚Schulen des Gesundheitswesens‘ oder ‚des Sozialwesens‘, oder ‚der Assistenzberufe‘ gemeint sind, die Datenlage auch langfristig abhängig von aktuell pragmatischer Ergänzung der Statistikführung bezüglich des Schulberufssystems in einem bestimmten Arbeitsmarktsegment =Schieflagen durch mangelnde Systematik; z.B. ‚Assistenzberufe in der Informatik, chemischen Industrie‘. Besser: Systematisierungsordnung ändern und Meldepflicht aller Anbieter vollzeitschulischer Berufsausbildung einführen, oder, (falls das nicht geht): Sondererhebungen /-auswertungen von KMK- und GMK- gerahmten Ausbildungen oder: Umfragen bei Bildungsministerien der Länder und den großen frei- gemeinnützigen Trägern. Ziel ist die zentrale Datenerfassung der Berufsbildungsleistung Deutschlands insgesamt.

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator kann als Ausdruck sowohl für die Wertschätzung von Ausbildung durch die Anbieter als auch für die finanziellen Belastungen unterschiedlicher Akteursgruppen der Berufsbildung angesehen werden. Die Verschiebung in der Aufbringung der Kosten durch private Betriebe, Staat oder private Haushalte ist – ähnlich der Ausbildungsbeteiligung der Betriebe – auch ein Indikator für die Funktionsfähigkeit eines Berufsbildungssystems, das auf der Eigenfinanzierung und Selbstverwaltung durch die Betriebe bzw. – für die Selbstverwaltung – durch die Sozialpartner basiert.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsausgaben

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für alle Bereiche, einschließlich non-formales und informelles Lernen

3.2 Regionale Bereiche

Berufssystematisch:

Ausbildungs- und Schulberufe

Nach Trägerstruktur:

private Kosten der Teilnehmer

Finanzierung über Bund- und Länderprogramme sowie BA

Privatwirtschaftlich (Betriebe, vollqualifizierende Berufsbildung)

Wirtschaftsstrukturell:

nach Branchen

nach Betriebsgrößen

nach Kammerzugehörigkeit

Nach Kostenarten:

pro Teilnehmer und Jahr

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung

Geschlecht,

Migration,

Sozioökonomischer Hintergrund,

Regionale Disparitäten

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Absoluter und prozentualer Bildungsaufwand pro Teilnehmer und Jahr nach Trägern.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Daten des Berufsbildungsberichts 2004 basieren auf der Fortschreibung einer repräsentativen Erhebung in den Unternehmen für das Jahr 2000. (Nur Aggregatgrößen im Berufsbildungsbericht veröffentlicht); Bildungsfinanzstatistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

unklar

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator kann als „Proxi“ für Qualitätsdifferenzen nach Ausbildungsbereichen betrachtet werden.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsausgaben

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereich

Bildungsbereichsübergreifender Indikator
Bereichsspezifische Relevanz für alle Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

berufssystematisch:
nach Berufsbereichen

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht,
Migration,
Sozioökonomischer Hintergrund,
Regionale Disparitäten

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
Verfügbarer Indikator (mit gesicherter Datenbasis). Dieser Indikator lässt sich mit vorhandenen Daten berechnen bzw. wird schon laufend berechnet.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Ausbildungskosten der Träger je Auszubildenden im Verlauf einer 3jährigen Ausbildung

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

unklar

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

Andere als 3jährige Zeiträume können evtl. gesondert ausgewiesen oder unter dem Aspekt tatsächlicher Kosten mit hinzugezogen werden. Für den Vergleich der Kosten als Qualifikationsindikator muss dagegen ein einheitlicher Zeitraum verwendet werden.

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Da das duale System der Berufsbildung immer noch der Hauptbereich der Berufsbildung ist und von der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe abhängig ist, kommt dem Indikator eine hohe Bedeutung für die Frage der Sicherheit oder Gefährdung von Bestandsvoraussetzungen des dualen Systems zu, da er die Wertschätzung der Berufsbildung durch die Betriebe anzeigt. Er ist zudem auch jeweils politisch aktuell hoch relevant zur Abschätzung des erwartbaren Ausbildungsplatzangebots, wenn man unterstellt, dass die Ausbildungsbeteiligung unterschiedlicher Betriebskategorien eher etwas mit strukturellen als mit konjunkturellen Veränderungen zu tun hat. In dieser Perspektive hat der Indikator auch einen Bezug zu Megatrends.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

Ost/West-Bundesländer

wirtschaftsstrukturell:

nach Sektoren

nach Branchen

nach Betriebsgrößen

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der ausbildenden Betriebe an allen Betrieben mit mindestens 1 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (bzw. an allen ausbildungsberechtigten Betrieben) und prozentualer Anteil der Auszubildenden an den Beschäftigten.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Betriebspanel, Linked-Employee-Datensatz des IAB und Beschäftigungsstatistik der BA

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Wegen der Spezifik des Ausbildungssystems begrenzte Vergleichsmöglichkeiten

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

IB 05 Verteilung der Ausbildungsanfänger/innen auf die unterschiedlichen Ausbildungsformen („dual“, Chancenverbesserungssystem, Schulberufssystem, Beamtenausbildung)
--

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Bei dem Indikator geht es um die Verschiebungen innerhalb des Berufsbildungssystems, die sich mit einem unterschiedlichen Status der Auszubildenden verbinden und in der Regel, unterschiedliche Ausbildungs- und Berufsoptionen eröffnen. Nicht nur, aber in besonderem Maße mit Blick auf das Chancenverbesserungssystem kommt dem Indikator angesichts hoher Dynamik und Krisenhaftigkeit des Ausbildungssystems eine wichtige Bedeutung zu.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht,
sozioökonomischer Hintergrund,
Migration,
regionale Disparitäten

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der jeweiligen Ausbildungsform an der Gesamtheit der Ausbildungsanfänger eines Jahres

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Berufsbildungsstatistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Veröffentlichung

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Wegen Spezifik des Ausbildungssystems schwierig

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator reflektiert die Kapazität des Ausbildungssystems, den individuellen Berufsperspektiven, die man als eine zentrale Dimension der Selbstentfaltung betrachten kann, zu entsprechen.

2. Zuordnung zur Indikatorenset

Input: Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

berufssystematisch:

Berufe bzw. Berufsausbildungsformen

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Sozioökonomischer Hintergrund,

Migration,

Regionale Disparitäten

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anzahl der Ausbildungswünsche nach Berufsstruktur in Relation zu den realisierten (d.h. begonnenen) Ausbildungen eines Schulentlassjahrgangs

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Schulabgängerbefragung und Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge des BIBB

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Offen

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

Das Problem ist hier die nicht erfasste Nachfrage früherer Schulentlassjahrgänge, die im Jahr ihres Abschlusses keine Ausbildung haben beginnen können.

IB 07 Curriculare Gestaltung der Ausbildung nach Modernisierungsgrad (Alter) der Ausbildungsordnungen
--

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator sagt etwas über den Aktualitätsgrad der Ausbildungsmittel, von dem anzunehmen ist, dass er die Anforderungen, welche die Arbeitswelt stellt, zeitnah und zukunftsgerichtet wiedergibt; ist aber nur ein Ersatzindikator.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

ausbildungsstrukturell:
nach Berufen bzw. Berufsbereichen
(neue Ausbildungsberufe, Wegfall alter Berufsbilder)

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil modifizierter/neugestalteter Curricula an Gesamtzahl der Ausbildungsordnungen nach Berufsbereichen

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Liste von „Bestand und laufende Neuordnungsverfahren“ im Berufsbildungsbericht, in Verbindung mit Ausbildungsstatistik nach Berufen bzw. Berufsbereichen

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

Erfassung von modularisierten Ausbildungen wäre wünschenswert.
Der Indikator betrifft bislang nur das duale System, nicht die nach KMK- oder GMK-Rahmenvereinbarungen geregelten Berufsausbildungen.

IÜ 33B4 Übergang der Auszubildenden ohne vorherige Hochschulzugangszertifikate auf Hochschule

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

An diesem Indikator lässt sich auf der Systemebene der Grad der Durchlässigkeit von mittleren zum höheren Ausbildungsbereich messen und damit Aufschluss gewinnen über den Beitrag des mittleren Ausbildungsbereichs zur Verbesserung der Chancengleichheit wie auch zur Ausweitung der Studierenden-Zahlen. Angesichts zunehmender internationaler Kritik an der relativ niedrigen deutschen Studierenden- und Hochschulabsolventenquote gewinnt der Indikator zunehmend an politischer Bedeutung.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Übergänge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bildungsbereichsübergreifender Indikator

Bereichsspezifische Relevanz für Schule, Berufliche Bildung und Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

berufssystematisch:

nach Ausbildungsberufen

schulischem Vorbildungsniveau

3.3 Sozialstrukturell Differenzierung des Indikators

Geschlecht,

Migration

Sozioökonomischer Hintergrund,

Regionale Disparitäten

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator unteretzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der Studienanfänger mit allein berufsfachlichem Hochschulzugangszertifikat an allen Studienanfängern

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Für den Übergang zur Hochschule ist der Indikator bei HIS als Anteil an den Studienanfängern verfügbar.

Zu erweitern über das Sozioökonomische Panel (SOEP)

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

International nicht anschlussfähig, da keine vergleichbaren Ausbildungsstrukturen.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

5.6 Hochschule

5.6.1 Einführende Bemerkungen

Hochschulen sind – unabhängig von der Trägerschaft – alle nach Landesrecht anerkannten Hochschulen, d.h. alle Universitäten (und gleichgestellten Hochschulen), Kunst- und Fachhochschulen. In der internationalen Abgrenzung (ISCED-Stufen 5 a und 6) sind dies zur Zeit etwa 330 Hochschulen (darunter ca. 90 in nicht-staatlicher Trägerschaft). Die Verwaltungsfachhochschulen bleiben dabei ebenso wie die Berufsakademien unberücksichtigt, sie sind international der ISCED-Stufe 5 b zugeordnet. Zahl der Hochschulen und Struktur des Hochschulsystems unterliegen gegenwärtig Veränderungen, deren Konsequenzen es langfristig zu beobachten gilt (Zunahme privater Einrichtungen, Fusions- und Konzentrationsprozesse, Zusammenschluss von Universitäten und Fachhochschulen, Rückwirkungen des demographischen Wandels auf das Standortnetz der Hochschulen).

Im internationalen Vergleich lassen sich einige historisch gewachsene Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems angeben, deren Entwicklung es ebenfalls im Kontext der aktuellen Hochschulreformaktivitäten zu beobachten gilt. Teichler⁹ benennt vier solcher nationaler Charakteristika: (1) die starke Wissenschafts- und Forschungsorientierung der Universitäten, (2) die Annahme, dass Hochschulen (innerhalb der binären Struktur des deutschen Hochschulwesens) im Großen und Ganzen von gleicher Qualität sind, (3) die berufsqualifizierende Funktion der Studiengänge sowie (4) der beträchtliche Einfluss des Staates auf die Hochschulen. Die – im Rahmen des herkömmlichen Studiensystems – lange Studiendauer kommt hinzu.

Es lassen sich einige Anforderungen und Entwicklungen identifizieren, mit denen sich das deutsche Hochschulsystem gegenwärtig und in absehbarer Zukunft konfrontiert sieht und die – soweit machbar – in einem Indikatorenset abzubilden sind.

Im Wesentlichen handelt es sich dabei um folgende Handlungs- und Entwicklungsfelder:

- (1) die Entwicklung der Studiennachfrage im Rahmen demographischer Einflüsse und veränderter Bildungsbeteiligung als zentraler Kontextfaktor der Hochschulentwicklung und als bildungspolitisches Ziel (Erhöhung des Angebots an Hochschulabsolventen) sowie die Struktur und Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer;
- (2) Der steigende volkswirtschaftliche Ersatz- und Erweiterungsbedarf an Hochschulabsolventen als Folge des sozio-ökonomischen Strukturwandels (Tertiarisierung und höhere Wissensintensität von Arbeit), die steigende Weiterbildungsintensität akademischer Berufe und die stärkere Öffnung der Hochschulen für lebenslanges Lernen;

⁹ Teichler, U. (2002): Hochschulbildung. – In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S.349-370

- (3) die weitere Entwicklung der Hochschulstrukturen (Konvergenz oder Differenzierung der institutionellen Strukturen, öffentlich/privat, Konzentration der Standorte und des Angebots) im Zusammenhang mit laufenden Hochschul- und Studienreformbemühungen und der länderspezifischen Hochschulplanung;
- (4) die weitere Internationalisierung des deutschen Hochschulsystems im Zuge der Schaffung eines europäischen Hochschulraums, einschließlich der Reform der Studiengangsstrukturen und der Förderung der Mobilität und einer auch darüber hinausgehenden Steigerung der internationalen Attraktivität der deutschen Hochschulen;
- (5) der steigende Effektivitäts- und Effizienzdruck, der auf den Hochschulen angesichts eines steigenden Wettbewerbsdrucks um knappe Ressourcen lastet, verbunden mit dem Trend zu neuen Steuerungs- und Organisationsverfahren im Hochschulsystem sowohl auf der Ebene zwischen Staat und Hochschule wie innerhalb der Hochschulen („managerial university“);
- (6) die gleichzeitig steigenden Anforderungen an die Qualität der Hochschulleistungen, insbesondere im Bereich Lehre/Ausbildung und wissenschaftlicher Nachwuchs, verbunden mit der Etablierung neuer Verfahren der Qualitätsprüfung und –sicherung.

Es ist leicht zu erkennen, dass einige dieser sechs Felder sowohl mit den Megatrends als auch mit den Zieldimensionen (dazu Teil 2) korrespondieren. Soweit es sachlich geboten und sinnvoll ist, sollen die Indikatoren zum Hochschulbereich in diesem Rahmen ausgewählt werden. Die wichtigsten hochschulbezogenen Kontextindikatoren (z.B. Demographie) werden unter den bereichsübergreifenden Indikatoren ausgewiesen. Die Anlage der hochschul-spezifischen Indikatorensets entspricht weitgehend den Empfehlungen zum Aufbau eines Indikatoren-systems der Schweizer Hochschulen¹⁰.

Realistischerweise ist davon auszugehen, dass die oben genannten sechs Entwicklungslinien und -felder nicht umfassend oder vollständig, sondern nur approximativ durch Indikatoren abgebildet werden können. Zum Teil sind sie nur schwer „indikatorisierbar“ (z.B. Steuerungsverfahren), zum Teil mangelt es an empirischer Kenntnis oder an internationaler Vergleichbarkeit möglicher Indikatoren. Manche interessanten Indikatoren sind sinnvoll eigentlich nur auf institutioneller (d.h. auf Hochschul-) Ebene darstellbar (z.B. bestimmte Effizienz- oder Qualitätsindikatoren); dies würde aber zu einer sehr kleinteiligen Differenzierung führen.

Andere interessante Indikatoren sind zur Zeit praktisch nicht realisierbar, da sie nicht zum Erhebungsprogramm der amtlichen Hochschulstatistik gehören und auch noch keine empirischen Untersuchungen mit Zeitreihen verfügbar sind. So liegen für den Bereich „Kompetenzen, Fähigkeiten“ (als outcomes) nur indirekte empirisch basierte Anhaltspunkte vor, ähnlich

¹⁰ Arbeitsgruppe Indikatoren-system (Teichgräber, Buschor u.a.): Indikatoren-system der Schweizer Hochschulen – Bericht und Empfehlungen der SUK-Arbeitsgruppe Indikatoren-system, Bundesamt für Statistik, Oktober 2003.

auch für den Bereich Instruktion in der Hochschule. Im Hochschulbereich gibt es zurzeit kein Gegenstück zu den international vergleichenden Schulleistungsstudien. Auf einigen Gebieten kann diese Lücke wenigstens teilweise mit Survey-Forschung (Konstanzer Studierendensurvey, HIS-Untersuchungsreihen) überbrückt werden.

Ein weiteres Problem besteht in *der Einbeziehung forschungsbezogener Indikatoren*. Auf der einen Seite sollte der Anspruch eines nationalen Bildungsberichtes nicht zu weit in Richtung Forschungsberichterstattung ausgedehnt werden, zumal es hierfür bereits andere Berichtssysteme gibt, die auch Indikatoren zur Produktivität von Forschung in Deutschland umfassen (z.B. Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands). Auf der anderen Seite zählt Forschung unbestritten zu den beiden Kernfunktionen des Hochschulsystems, insbesondere der Universitäten, und auch die Lehr- und Ausbildungsfunktion der deutschen Hochschulen wird wesentlich von der Idee einer engen Verbindung von Forschung und Lehre getragen. So enthält auch das Indikatorensystem der Schweizer Hochschulen eine Kategorie „outcome-orientierte Forschungsindikatoren“ in Form bibliometrischer Indikatoren. Auch das hier vorgeschlagene Indikatorenmodell umfasst bei entsprechender Differenzierung der Indikatoren einige forschungsbezogene Kennziffern (Forschungsausgaben der Hochschulen, Zahl der Promotionen, Zahl der Studierenden in forschungsbezogenen Master-Studiengängen).

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind outcome-orientierte bibliometrische Indikatoren jedoch methodisch nicht unproblematisch. Im internationalen Vergleich stellt sich die Verschränkung bzw. Arbeitsteilung zwischen universitärer und außeruniversitärer Forschung als ein schwerwiegendes Problem heraus; außeruniversitäre Forschung ist aber nicht Teil eines nationalen Bildungsberichts. Die in Forschungsrankings enthaltenen Daten und Informationen beziehen sich in der Regel auf die institutionelle Fachebene und sind deshalb für eine Berichterstattung, welche die institutionelle Ebene nicht berücksichtigt, kaum geeignet. Die vorhandenen bibliometrischen Kennziffern passen auf verschiedene Fachkulturen in sehr unterschiedlichem Maße. Längst nicht in allen Fächern sind die Voraussetzungen für die Anwendung bibliometrischer Indikatoren gegeben. Die Instrumente der Leistungsmessung in der Forschung sind gegenwärtig „noch weit entfernt von einem routinemäßig einsetzbaren Verfahren“¹¹. Angesichts der wissenschaftlichen Entwicklung in diesem Feld kann sich die Sachlage jedoch in mittelfristiger Perspektive ganz anders darstellen. Deshalb wird vorgeschlagen, zum gegenwärtigen Zeitpunkt Forschungsindikatoren (mit den oben genannten Ausnahmen) nicht in das Indikatorenmodell aufzunehmen, diese Entscheidung aber zu einem späteren Zeitpunkt zu überprüfen und das Indikatorenmodell gegebenenfalls entsprechend zu erweitern.

¹¹ Stefan Hornbostel: Leistungsparameter und Rating in der Forschung, in: HRK (Hrsg.): Evaluation – ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen, Bonn 2004, S. 187

Die hier vorgeschlagenen Indikatoren beruhen zum überwiegenden Teil auf der *amtlichen Statistik*, zu einem nicht unbedeutenden Teil aber auch auf *Surveyforschung*. Bei ausschließlicher Beschränkung auf Daten, die durch die amtliche Statistik bereitgestellt werden, würden wesentliche Indikatoren herausfallen (z.B. zur sozialen Zusammensetzung der Studierenden oder zur Studienqualität und Studienfinanzierung). In diesen Fällen setzt das hier vorgeschlagene Indikatorenset voraus, dass diese in der Regel öffentlich finanzierten Surveys als bundesweit repräsentative Erhebungen fortgeführt werden. Da auf Länder- und Bundesebene substanzielle, sinnvoll aggregierbare und überhaupt indikatorisierbare Informationen zur Studienqualität, die über solche Indikatoren wie Studienzeiten und Schwund hinausgehen, zur Zeit kaum verfügbar sind, sind hier speziell *surveygestützte Daten über Studienqualität* aus der Sicht von Studierenden und Absolventen von großer Bedeutung.

Hinsichtlich der Indikatoren für das Hochschulsystem erweist sich – außer den oben genannten forschungsbezogenen Indikatoren – ein Bereich als besonders defizitär, nämlich Informationen über den zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhandenen *Kompetenzstand von Hochschulabsolventen*. Daten über Kompetenzen von Hochschulabsolventen, basierend auf Selbsteinschätzungen zu ausgewählten Kompetenzen, sind gegenwärtig praktisch nur im Rahmen von Absolventenstudien verfügbar. Das Konsortium sieht in diesem Bereich einen besonderen Entwicklungsbedarf.

Hierfür bieten sich zwei Möglichkeiten an: Erstens könnten Ansätze einer differenzierteren Kompetenzmessung im Rahmen von Erwachsenensurveys entwickelt werden (wie das z.B. im Falle einer Realisierung der OECD-PIAAC-Studie vorstellbar wäre), indem durch „oversampling“ und Entwicklung spezifischer Instrumente hierbei auch Hochschulabsolventen und absolventenspezifische Kompetenzfragen besondere Berücksichtigung finden; zweitens könnten differenziertere Kompetenzanalysen im Rahmen von entsprechend erweiterten Absolventenstudien durchgeführt werden. Das Konsortium präferiert die erste Variante; sofern diese sich nicht verwirklichen lässt, wäre die zweite Variante weiter zu verfolgen. In diesem Fall sollten die wenigen in Deutschland auf diesem Feld wissenschaftlich tätigen Einrichtungen damit beauftragt werden, gemeinsam ein realisierbares Konzept für eine regelmäßige Kompetenzerhebung auszuarbeiten, deren Ergebnisse in die nationale Bildungsberichterstattung eingehen.

Ein weiterer Bereich, in dem erhebliche Informationsdefizite vorhanden sind, betrifft den Beitrag der Hochschulen zum lebenslangen Lernen. Hier ist die Situation insofern einfacher, als sich wesentliche Informationen durch Weiterentwicklung der amtlichen Studierendenstatistik gewinnen ließen. Dies gilt in besonderer Weise für Übergänge aus dem Beruf in die Hochschule (z.B. von sogenannten nicht-traditionellen Studierenden).

5.6.2 Indikatorenübersicht

	Indikatorsets und Indikatoren	Datenbasis
Wirkungen	Abschlüsse	
	IH 01 Angebot an Hochschulabsolventen	Hochschulstatistik
	IH 02 Erfolgs- und Schwundquoten	Hochschulstatistik, HIS-Daten
	Kompetenzen	
	IÜ 07 Basiskompetenzen nach Abschluss der Sekundarstufe in verschiedenen Alterskohorten	
	Bildungserträge	
	IÜ 10 Relative Erwerbseinkommen nach Bildungsstand und Altersgruppen	
Input	IH 03 Übergänge in den Beruf	HIS-Surveys
	IH 04 Adäquanz der Beschäftigung	HIS-Surveys
	Bildungsausgaben	
	IÜ 14 Ausgaben der Bildungseinrichtungen je Bildungsteilnehmer	
	IH 05 Drittmittel und laufender Trägerzuschuss (lfd. Grundmittel) für Lehre und Forschung der Hochschulen je Professor	Hochschulfinanzstatistik, Statistik des Hochschulpersonals
	Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer	
	IÜ 20 Bildungsteilnehmer nach sozio-ökonomischem Hintergrund	
Input	IH 06 Studienanfänger an Hochschulen	Hochschulstatistik
	IH 07 Studienfinanzierung	Sozialerhebung
	IH 08 Länderübergreifende studentische Mobilität	Hochschulstatistik
	Personalressourcen	
	IÜ 22 Verteilung des pädagogisches Personals (Lehrende u.a.) nach Alter, Geschlecht, Beschäftigungsumfang	
	IÜ 24 Zahlenmäßiges Verhältnis Lernende-Lehrende	

	Indikatorsets und Indikatoren	Datenbasis
	<p>Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen</p> <p>IÜ 27 Anteil der Bildungsteilnehmer in privaten Bildungseinrichtungen an den Bildungsteilnehmern eines Bildungsbereichs</p> <p>IH 09 Anzahl und Art der Studiengänge</p> <p>IH 10 Lebenslanges Lernen an Hochschulen</p>	<p>HRK</p> <p>HRK, Hochschulstatistik (Entwicklungsaufgabe)</p>
Prozesse	<p>Übergänge</p> <p>IÜ 33 Übergang zur Hochschule und Studierbereitschaft der Studienberechtigten</p> <p>Qualitätssicherung, Evaluierung</p> <p>IH 11 Urteile über Studienqualität</p> <p>IH 12 Anteil akkreditierter Studiengänge</p> <p>Bildungszeit</p> <p>IÜ 35 Durchschnittliche Verweildauer der Absolventen im Bildungsbereich</p> <p>IH 13 Internationale Mobilität von Studierenden</p> <p>IH 14 Studentisches Zeitbudget</p>	<p>Surveys (HIS, Uni Konstanz)</p> <p>HRK/Akkreditierungsrat</p> <p>Hochschulstatistik, Sozialerhebung</p> <p>Sozialerhebung</p>

IH 01 Angebot an Hochschulabsolventen

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Es besteht in der Bundesrepublik ein weitgehender hochschul- und arbeitsmarktpolitischer Konsens, dass es aus mehreren Gründen die Zahl der Hochschulabsolventen („Angebot“) zu vergrößern gilt. So zeichnet sich wegen der demographischen Entwicklung und wegen des Strukturwandels der Arbeit („Tertiärisierung“) ein steigender Ersatz- und Erweiterungsbedarf an Hochschulabsolventen und -absolventinnen ab. Internationale Vergleiche legen nahe, dass die Bundesrepublik bereits heute einen eher niedrigen Anteil an Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss aufweist. Schließlich spielt auch die verbesserungsfähige Effektivität des Studiums (Erfolgsquote) eine Rolle.

Der Indikator und die zugeordneten Kennziffern sagen etwas aus über (1) den „Erfolg“ der Ausbildungsfunktion der Hochschule, auch unter Berücksichtigung des forschungsorientierten Nachwuchses (Promotionen, MAs), (2) die (quantitative) Qualifizierungs- und Versorgungsfunktion der Hochschule für das Beschäftigungssystem und (3) den langfristigen Wandel der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur. Darüber hinaus kann damit der Frage nach der Entwicklung einzelner arbeitsmarktpolitisch interessanter Fächer (z.B. Ingenieurwissenschaften, Lehrämter) sowie nach geschlechtsspezifischen Disparitäten nachgegangen werden. Der Indikator zeigt außerdem, wie stark die neuen Abschlüsse (BA, MA) unter den Absolventen vertreten sind.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Abschlüsse

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bund, Länder, International

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht, Studienfach bzw. Fächergruppe, Art des Abschlusses (alte und neue Abschlüsse), Hochschularten, Art des Studiums (Erststudium, Zweitstudium, Promotionen)

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Der Indikator umfasst mehrere Kennziffern:

1. Hochschulabsolventen (Erstabschlüsse, weitere Abschlüsse, Promotionen): Zahl und strukturelle Verteilungen (z. B. Fächerstruktur)
2. *Absolventenquote, bezogen auf die altersgleiche Bevölkerung (bereichsübergreifender Indikator IÜ 02)*
3. *Anteil von Hochschulabsolventen in verschiedenen Alterskohorten (bereichsübergreifender Indikator IÜ 01)*

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit, Datenquellen

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen
Hochschulstatistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

möglich

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte
ab 1995 möglich

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Der Indikator gibt erstens an, wie groß der Anteil der Studienanfänger eines Jahrgangs ist, die ein Erststudium mit einem Hochschulabschluss beenden. Er gibt zweitens Auskunft darüber, welcher Anteil der Studienanfänger eines Jahrgangs ein Erststudium in der Fächergruppe/Studienbereich erfolgreich beendet, in der bzw. in dem dieses Erststudium ursprünglich aufgenommen wurde. Mit ihm lassen sich drittens Aussagen darüber treffen, wie groß der Studienerfolg in einer bestimmten Fächergruppe bzw. in einem bestimmten Studienbereich unter gleichzeitiger Berücksichtigung von Abwanderung und erfolgreicher Zuwanderung unter den Studienanfängern eines Jahrgangs in einem Erststudium ausfällt.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Abschlüsse

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bund, Länder (nur Schwundquoten)

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

nach Hochschulart, Fächergruppe und Geschlecht

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Der Indikator wird durch folgende Kennziffern untersetzt:

1. Quote des Studienabbruchs der deutschen Studierenden an deutschen Hochschulen in einem Erststudium
2. Schwundquote der deutschen Studierenden an deutschen Hochschulen in einem Erststudium
3. Schwundbilanz der deutschen Studierenden an deutschen Hochschulen in einem Erststudium

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

HIS-Studienabbruchberechnungen

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nur sehr eingeschränkt möglich.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Werte liegen vor auf der Basis der Absolventenjahrgänge 1999 und 2002

7. Ergänzende Bemerkungen

Bei den Studienabbruchquoten bzw. den Erfolgsquoten handelt es sich um statistische Schätzwerte; ihre Qualität ist abhängig von der Repräsentativität der in die Berechnung einbezogenen Daten. Die vorliegenden Quoten sind in hohem Maße valide; es kann aber zu Repräsentativitätsproblemen kommen.

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Der Anteil regulär Erwerbstätiger zu bestimmten Messzeitpunkten ermöglicht Aussagen über die Stimmigkeit bzw. den Mismatch zwischen dem Angebot an hoch Qualifizierten und der Nachfrage im Beschäftigungssystem. In die Angebotsseite gehen sowohl qualitative Aspekte (Employability) als auch quantitative Aspekte (Erwerbsneigung/Erwerbsquote) ein.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Bildungserträge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bund, nur für Länder mit großem Stichprobenanteil

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Differenzierung nach Fachrichtungen, Prüfungsart, Geschlecht, Merkmale der Erwerbstätigkeit

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit, Datenquellen

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Die Übergänge nach dem Examen (letzter Prüfungstermin) liegen kalendarisch für jeden Monat bis zu den jeweiligen Befragungszeitpunkten vor. Auf diese Weise kann die Tätigkeitsstruktur für entsprechende Beobachtungsfenster von einem Jahr, fünf Jahren und (künftig geplant) zehn Jahren abgetragen werden.

Der Indikator misst den Anteil derer, die sich 1 Jahr, 5 Jahre und 10 Jahre nach dem Erstexamen in regulärer Erwerbsarbeit befinden (in Prozent).

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Bundesweit repräsentative Absolventen-Längsschnittuntersuchungen (HIS)

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Bislang ist ein Vergleich mit OECD-Daten nach ISCED-Schlüssel möglich. Künftig ggf. auch Europäische Absolventenstudien (CHEERS, REFLEX). Hier muss aber mit grober Aggregation der Gruppen gerechnet werden. Ein Ländervergleich innerhalb Deutschlands dürfte nicht möglich sein.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Es existieren für ein Jahr nach dem Examen vier Zeitpunkte (1989, 1993, 1997, 2001). Die Zeitreihe wird fortgeführt (Panelbefragungen jedes vierten Absolventenjahrgangs).

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Messung des Berufserfolgs: hier Einmündung in eine der Hochschulausbildung angemessene Beschäftigung ein Jahr, fünf Jahre und zehn Jahre nach dem Examen. Die Adäquanz von Beschäftigungen hoch qualifizierter Fachkräfte unterliegt dynamischen Prozessen der Veränderung von Berufen und Berufsfeldern durch Höherqualifizierung sowie der Neuentstehung und des technischen und organisatorischen Wandel der Erwerbsarbeit. Es gibt deshalb kein über die Zeit fixes Maß für Adäquanz. Daher bietet sich die Bewertung der Adäquanz der Tätigkeiten durch die Hochschulabsolventinnen und –absolventen an, die der relativen Veränderung von Adäquanzentwicklungen Rechnung trägt.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Bildungserträge

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bund, nur für Länder mit großem Stichprobenanteil

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Fachrichtungen, Prüfungsart, Geschlecht

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit, Datenquellen

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Die Adäquanz der Beschäftigung ist in den HIS-Absolventenstudien anhand von zwei Merkmalen erfasst: Adäquanz der ersten und aktuellen bzw. letzten Tätigkeit in Bezug auf folgende Merkmale:

- 1.a Einschätzung der ausgeübten Tätigkeit als *fachadäquat*,
- 1.b Einschätzung der ausgeübten Tätigkeit als *niveauadäquat*,
- 1.c Einschätzung der ausgeübten Tätigkeit als *positionsadäquat*.

Es ist ein Index zu bilden, der alle drei Aspekte integriert.

2. Erfordernis eines Hochschulabschlusses für die ausgeübte Tätigkeit (zwingend, die Regel, von Vorteil, ohne Bedeutung).

Als Kontrollmerkmale eignen sich:

3. Berufs- und Funktionsangabe (Beruf offen erfragt, nach amtlichem Schlüssel kodiert),
4. Berufliche Stellung.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

- Bundesweit repräsentative Absolventen-Längsschnittuntersuchungen (HIS):
- Alternativ: Mikrozensusdaten oder ggf. SOEP-Daten.
- Alternativ auch Europäische Absolventenstudien (CHEERS, REFLEX). Hier muss mit grober Aggregation der Gruppen gerechnet werden. Ein Ländervergleich innerhalb Deutschlands dürfte nicht möglich sein.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nein

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Zeitreihen ab 1993 für Gesamtdeutschland für jeden vierten Prüfungsjahrgang; Beobachtungszeitpunkte: 1 Jahr, 5 Jahre nach dem Erstabschluss, Erweiterung auf 10 Jahre ab Prüfungsjahrgang 1997 geplant.

Fortführung der Zeitreihe für jeden vierten Absolventenjahrgang

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Der Indikator zeigt zum einen die Drittmiteleinahmen, die durchschnittlich auf einen Professor entfallen (ohne drittmittelfinanzierte Professoren). Diese sind ein Indikator für den Erfolg der Professoren, Drittmittelprojekte zu akquirieren, und können auch als Indikator für den bisherigen Forschungserfolg angesehen werden. Zum anderen zeigt der Indikator den laufenden Zuschussbedarf der Hochschulen durch den Träger je Professor (ohne drittmittelfinanzierte Professoren). Dies ist ein Indikator für die laufende Finanzausstattung, die den grundmittelfinanzierten Professuren vom Hochschulträger für die Zwecke Lehre und Forschung zur Verfügung gestellt wird.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsausgaben

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bundesgebiet

Bundesländer, Ost/West, Stadtstaaten/Flächenländer

Hochschulen

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Fachliche Untergliederung: nach Fächergruppen

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Verfügbarer Indikator.

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

1. Die Drittmittel werden geteilt durch die Zahl der Professoren (ohne drittmittelfinanzierte Professoren; in Vollzeitäquivalenten).

Definition der Drittmittel laut Hochschulfinanzstatistik:

Drittmittel sind Mittel, die zur Förderung von Forschung und Entwicklung sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Lehre zusätzlich zum regulären Hochschulhaushalt (Grundausrüstung) von öffentlichen oder privaten Stellen eingeworben werden. Drittmittel können der Hochschule selbst, einer ihrer Einrichtungen (z.B. Fakultäten, Fachbereichen, Institute) oder einzelnen Wissenschaftlern im Hauptamt zur Verfügung gestellt werden. In der Hochschulfinanzstatistik werden aber grundsätzlich nur solche Mittel erfasst, die in die Hochschulhaushalte eingestellt bzw. die von der Hochschule auf Verwahrkonten verwaltet werden. Zu den Drittmitteln zählen insbesondere Projektmittel der Forschungsförderung des Bundes, der Länder, der EU und anderer öffentlicher Stellen, Mittel der Wirtschaft, die für die Durchführung von Forschungsaufträgen bzw. als Spende zur Wissenschaftsförderung gezahlt werden, Mittel der DFG für Graduiertenkollegs, Sonderforschungsbereiche, Forschergruppen, des Normal- und Schwerpunktverfahrens, Mittel der Bundesagentur für Arbeit für

FuE-Personal im Rahmen von ABM, Stiftungslehrstühle und -professuren, Mittel für Forschungszwecke von anderen Ländern (nicht Träger), Mittel für Graduierten-, Doktoranden-, Postdoktoranden-, Habilitandenstipendien, Mittel des Bundes im Rahmen der Förderung von Spitzenuniversitäten und Exzellenz-Zentren, Geld- und Sachspenden, Schenkungen für Lehre und Forschung (ohne DFG-Großgeräte), Wissenschaftspreise (soweit Verwendung im Hauptamt), Einnahmen aus Technologietransfer (mit nennenswertem Element von Weiterentwicklung), Einnahmen für die Durchführung von speziellen Weiterbildungsveranstaltungen, für die Entwicklung neuer Lehrveranstaltung und -methoden, Mittel der Hochschulförderungsgesellschaften.

2. Die laufenden Ausgaben der Hochschulen insgesamt abzüglich Drittmittel und Verwaltungseinnahmen werden durch die Zahl der Professoren (ohne drittmittelfinanzierte Professoren) geteilt.

Anmerkung:

Unberücksichtigt bleiben die Investitionsausgaben der Hochschulen, die in der Regel starken Schwankungen unterliegen. Durch den Abzug der Verwaltungseinnahmen, die insbesondere bei den Hochschulkliniken von großer Bedeutung sind, wird der Bereich Krankenbehandlung aus der Betrachtung ausgeblendet

4.3 Datenquellen (Statistik) der Bezugsgröße

Drittmittel und laufende Grundmittel: Hochschulfinanzstatistik.

Professoren: Statistik des Hochschulpersonals

4.4 Veröffentlichung des Indikators

Bislang mit der Bezugsgröße „Professorenstellen“ in den hochschulstatistischen Kennzahlen des StBA enthalten. Im neuen Kennzahlensystem werden die Professoren in Vollzeitäquivalenten zu Grunde gelegt.

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nationales Berechnungskonzept (Grundmittel \neq Ausgaben nach OECD-Konzept)

Berichtskreis: ISCED-Stufen 5a/6 (künftig ohne Verwaltungsfachhochschulen)

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre.

6.2 Messzeitpunkte

Die Daten sind jährlich verfügbar.

Angestrebte Zeitreihe im Rahmen der hochschulstatistischen Kennzahlen: 1995, 2000, 2001

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Umfang und Entwicklung der jährlichen Studienanfängerzahlen hängen ab von der demografischen Entwicklung, der Studienberechtigtenquote, der Übergangquote an die Hochschule und der Zuwanderung von Studienanfängern aus dem Ausland. Der Indikator „Studienanfängerzahl“ gilt als eine Maßzahl für die Entwicklung der gesellschaftlichen Nachfrage nach Hochschulbildung. Bezieht man die Zahl der Studienanfänger auf die Bevölkerung des entsprechenden Alters („Studienanfängerquote“), erhält man einen Indikator für die Beteiligung der nachrückenden Altersjahrgänge an Hochschulbildung („Bildungsbeteiligungsquote“) und für das Ausmaß der Ausschöpfung des demografischen Potenzials. Die fachrichtungsbezogene Zusammensetzung der Studienanfänger indiziert die jeweiligen Fächerpräferenzen. Weist man die nach Fachrichtungen differenzierten Studienanfänger als Anteilswerte aus, erhält man mit der Fächerstrukturquote einen Indikator für die relative Attraktivität der Fachrichtungen und deren Veränderungen und in volkswirtschaftlicher Perspektive für die fachliche Struktur des zukünftigen akademischen Humankapitals und deren Verschiebung im Zeitablauf.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bund, Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht, Art der Studienberechtigung, Hochschulart, Fächergruppen/Fächerstrukturquote, traditionelle Abschlüsse/Bachelor-Abschlüsse, Deutsche und Bildungsinländer/Bildungsausländer

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Der Indikator umfasst zwei Kennziffern:

Kennziffer 1: Studienanfänger im ersten Hochschulsesemester (Zahl, strukturelle Verteilungen)

Kennziffer 2: Anteil der Studienanfänger im ersten Hochschulsesemester an der Bevölkerung des entsprechenden Alters (nicht deckungsgleich mit dem bereichsübergreifenden Indikator Bildungsbeteiligung der Bevölkerung nach Alter)

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit, Datenquellen

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Hochschulstatistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Ja

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Ab 1995 möglich

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Der Indikator misst die wirtschaftliche Situation der Studierenden und gibt Auskunft über die Struktur der Studienfinanzierung. Dies schließt vor allem die Anteile an den verfügbaren Mitteln ein, die (1) von den Eltern, (2) durch eigenen Verdienst sowie (3) nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz zur Verfügung gestellt werden. Der Indikator ist auch deshalb von Interesse, weil im Bereich der Studienfinanzierung tief greifende Veränderungen im Falle der Einführung von Studiengebühren und einer eventuellen Neuregelung der Studienförderung bevorstehen. Da ein erfolgreiches Studieren auch von der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des Studiums abhängt und sich die wirtschaftlichen Voraussetzungen stark nach der sozio-ökonomischen Situation der Herkunftsfamilie unterscheiden, sollte dieser Indikator langfristig beobachtet werden, nicht zuletzt auch deshalb, weil eine weitere Steigerung der Studienerfolgsquote und vor allem ein höhere Studiennachfrage (mit dem Ziel einer Erweiterung des Angebots an Hochschulabsolventen) eben auch von solchen wirtschaftlichen Bedingungen beeinflusst wird.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bund, Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Alter, soziale Herkunft, Land/Hochschulort

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Der Indikator umfasst zwei Kennziffern:

1. Höhe der durchschnittlichen monatlichen Einnahmen der Studierenden
2. Zusammensetzung der monatlichen Einnahmen nach Herkunft der Mittel

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit, Datenquellen

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

DSW/HIS-Sozialerhebung

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Ja, über EUROSTUDENT

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle drei Jahre im Rhythmus der Sozialerhebung.

6.2 Messzeitpunkte

Messzeitpunkte: 1994, 1997, 2000, 2003

International: EUROSTUDENT 2000, EUROSTUDENT 2003/2004; Fortführung der Zeitreihe wahrscheinlich

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Der Indikator soll die studentischen Wanderungsbewegungen zwischen den Ländern, insbesondere bei der Studienaufnahme, abbilden. Dies kann erfolgen, indem das Land, in dem die Studienberechtigung erworben wurde, mit dem Land in Beziehung gesetzt wird, in dem der gewählte Hochschulort liegt. Der Indikator ist aus verschiedenen Gründen von Interesse. Zum einen lassen sich bei den studentischen Nachfrageströmen traditionell „Import- und Exportländer“ unterscheiden. Darin manifestieren sich hauptsächlich zwei Faktoren: angebotsorientierte Bedingungen – wie das regionale Standortnetz der Hochschulen in einem Land oder die Breite des vorhandenen Studienangebots, die einen Teil der Studierenden im eigenen Land halten oder andere anziehen – sowie die überregional ausstrahlende Attraktivität bzw. Reputation von Hochschulen in einem Land. Zum anderen werden die Wanderungsströme zwischen den Ländern aus bildungs- und finanzpolitischen Gründen thematisiert. Die gilt zum Beispiel im Blick auf die möglichen Konsequenzen, welche die Einführung von Studiengebühren für grenzüberschreitende Wanderungen haben könnte, aber auch unabhängig davon für die Folgen studentischer Mobilität für die Hochschulfinanzierung, insbesondere die damit verbundenen unterschiedlichen finanziellen „Lasten“. Darüber hinaus ist der Indikator von arbeitsmarktpolitischem Interesse. Die Bevölkerungs-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktforschung stimmen weitgehend darin überein, dass künftig der Wettbewerb der Standorte um „knappes“ Humankapital deutlich zunehmen wird. Eine wesentliche Voraussetzung in diesem Wettbewerb ist dabei auch die Attraktivität von Hochschulregionen. Auch vor diesem Hintergrund sollte den studentischen Wanderungsbewegungen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bund, Länder, gegebenenfalls auch kleinräumigere Differenzierung (Kreise, kreisfreie Städte) möglich

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator unteretzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit, Datenquellen

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

In der Studentenstatistik wird sowohl das Merkmal „Land, in dem die Studienberechtigung erworben wurde“ wie auch das Merkmal „Land der Studienaufnahme“ erhoben. Der Indikator beruht darauf, beide Variablen in Beziehung zu setzen. Er ermöglicht es, auf relativ einfache Weise Wanderungsbilanzen für die einzelnen Länder (Import- und Exportländer) zu errechnen und die Richtungen der Mobilität darzustellen.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen
Hochschulstatistik

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Der Indikator wird international nicht ausgewiesen.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte
Jährlich ab 1995 möglich.

7. Ergänzende Bemerkungen

Der Indikator könnte zukünftig ergänzt werden um die Darstellung der länderübergreifenden Mobilität der Hochschulabsolventen. Hierzu liegen bundesweit repräsentative Daten derzeit nicht vor. Die nächsten HIS-Absolventenstudien sollen jedoch solche Berechnungen ermöglichen.

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Dieser Indikator erfasst alle Studiengänge, differenziert nach der Art der Abschlüsse, die für ein Erststudium zu einem bestimmten Zeitpunkt an den deutschen Hochschulen belegt werden können.

Der Indikator gibt Auskunft über Volumen und Breite des akademischen Ausbildungsangebots für das Erststudium. Er macht deutlich, welches Studienpotenzial an den deutschen Hochschulen besteht. Mit ihm kann insbesondere die Veränderung des Angebots an konsekutiven Bachelor- und Master-Studiengängen verfolgt werden; er erlaubt damit Schlussfolgerungen zur Entwicklung in einem wichtigen Teilbereich des Bologna-Prozesses. Der Indikator gibt auch den Grad der Spezialisierung im Studienangebot der Hochschulen wieder.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsangebote

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bund, Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Abschlussart, Hochschulart, Fächergruppe

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit, Datenquellen

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

HRK Hochschulkompass

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nur sehr eingeschränkt möglich; nur auf der Basis von Globalwerten in den jeweiligen nationalen Berichterstattungen zum Bologna-Prozess.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

2000, 2003, 2004

jährlich, jeweils zum Wintersemester

7. Ergänzende Bemerkungen

Zur Beurteilung des akademischen Ausbildungspotenzials wäre es zweckdienlich, neben dem Indikator „Anzahl und Art der Studiengänge“ auch den Indikator „Anzahl und Art der Studienplätze“ zu berücksichtigen. Angaben zu den Studienplätzen nach Studiengängen sind allerdings nicht verfügbar. Für die weitere Entwicklung des Berichtssystems wäre die bundes- oder länderweite Erfassung der bestehenden Studienplätze angebracht.

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Eine der wesentlichen Reform- und Entwicklungsaufgaben innerhalb des deutschen Hochschulsystems besteht darin, dass den Hochschulen verstärkt Aufgaben in der Weiterbildung zuwachsen. Darüber hinaus wird sich die Funktion der Hochschule mit der internationalen Debatte über lebenslanges Lernen erheblich verändern. Dabei bedeutet lebenslanges Lernen für die Institution Hochschule mehr als den Ausbau weiterbildender Angebote. Vielmehr stellt das Studium für einen großen und voraussichtlich zunehmenden Anteil der Studierenden nicht mehr den ersten berufsqualifizierenden Ausbildungsabschnitt dar, sondern baut bereits auf vorangegangenen Abschnitten einer beruflichen Qualifizierung auf.

Der Indikator soll messen, in welchem Umfang sich die Hochschule für die Anforderungen lebenslangen Lernens öffnet und sich dadurch in ihrer Angebotsstruktur und in der Zusammensetzung der Teilnehmer verändert. Dieses ist nicht mit einer einzigen Kennziffer möglich. Die erste Kennziffer misst, wie sich das Angebot an weiterbildenden bzw. weiterführenden Studienangeboten an den Hochschulen in der Bundesrepublik verändert. Die zweite Kennziffer soll die Zahl bzw. den Anteil der Studienanfänger mit einem höheren Lebensalter (älter als 30, älter als 45, älter als 60) messen. Die dritte Kennziffer bezieht sich auf die Art der Studienberechtigung, mit der das Studium aufgenommen wird. Von Interesse ist hier insbesondere die Kategorie „Begabtenprüfung“; allerdings ist hier von einer Untererfassung der Personengruppe, die auf Sonderzugangswegen die Hochschule erreicht, auszugehen. Die vierte Kennziffer gibt den Anteil der Studierenden an, für den das Studium de facto bereits eine Weiterbildungsphase darstellt.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsangebote

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Kennziffer 1: Fächergruppen

Kennziffern 2 bis 4: Geschlecht, Fächergruppe, Art der Hochschulreife

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

Zu dem Indikator gehören vier Kennziffern:

1. Zahl der weiterbildenden Studienangebote
2. Altersstruktur der Studienanfänger
3. Zahl/Anteil der nicht-traditionellen Studierenden
4. Zahl/Anteil der Studienanfänger mit beruflicher Vorbildung

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit, Datenquellen

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
teilweise verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

HRK-Datenbank, Hochschulstatistik, HIS-Studienanfängerbefragung

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nein

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährliche Quellen: seit 1995

HIS-Studienanfängerbefragung: 1995, 1998, 2000, 2003 (jeweils Wintersemester)

7. Ergänzende Bemerkungen

Indikator und zugeordnete Kennziffern sind näherungsweise vertretbar, insgesamt aber unbefriedigend. Es wäre zu prüfen, lebensbegleitende Lernprozesse nicht nur bei Hochschulabsolventen, sondern bei allen Qualifikationsgruppen bzw. Erwachsenen oberhalb einer bestimmten Altersstufe durch geeignete Panels zu untersuchen. Die Erfassung des tatsächlichen (Weiter-)Bildungsverhaltens ausgewählter Alterskohorten über mehrere Erhebungszeitpunkte (also im Lebensverlauf) würde über die relative Bedeutung der Institution Hochschule als Ort lebenslangen Lernens weit interessantere und relevantere Informationen liefern als die hier vorgeschlagenen approximativen Kennziffern.

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Mit strukturellen Änderungen in den Hochschulen (steigende Autonomie in der Studierendenauswahl, mehr Ergebnisverantwortung und Wettbewerb zwischen den Hochschulen, finanzielle Eigenbeiträge der Studierenden) verändert sich auch die Beziehung zwischen Studierenden und Hochschule (Stichwort: Studierende als Kunden). Sowohl aus der Sicht der Studienberechtigten und Studierenden als auch der Hochschule wächst der Bedarf an Informationen über die Qualität der erbrachten Lehrleistung, des Studienangebots und der Studienbedingungen, um individuelle Entscheidungen über die Wahl des Studienfaches und hochschulisch die Studiengangevaluation zu unterstützen. Auch in der Hochschulgesetzgebung ist die Bewertung der Lehrqualität verankert. Die durch Befragung von Studierenden gewonnenen subjektiven Bewertungen der Lehr- und Studienqualität sind somit ein wichtiges Element im Rahmen einer umfassenden Qualitätssicherung.

Der Indikator misst Urteile zur Lehr- und Studienqualität aus subjektiver Sicht. Die Daten werden sowohl in Studierendenbefragungen als auch durch Absolventenbefragungen gewonnen. Thematische Aspekte sind die Transparenz des Studienangebots, die Qualität der Lehrveranstaltungen in hochschuldidaktischer Hinsicht, Güte und Intensität von Betreuung und Beratung, Praxis- und Forschungsbezug der Lehre, Studierbarkeit und andere Aspekte.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Qualitätssicherung, Evaluierung

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bund, Länder (nicht mit allen Daten)

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Hochschulart, Fächergruppen

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit, Datenquellen

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Konstanzer Studierendensurvey; HIS-Absolventenstudien; mittelfristig: HISBUS; eventuell Rankingdaten

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nein

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Abhängig von den Zyklen der Surveys.

6.2 Messzeitpunkte

Abhängig von den Zyklen der Surveys.

7. Ergänzende Bemerkungen

Hochschuleigene Erhebungen zur Studienqualität und Lehrevaluationen können wegen fehlender Vergleichbarkeit nicht herangezogen werden, um die Lehrqualität des Hochschulsystems abzubilden. Es ist deshalb auf Daten zurückzugreifen, die aus repräsentativen Surveys stammen. Auch fächerbezogene Rankings kommen eventuell in Frage.

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Alle nach den Vorgaben des Bologna-Prozesses entwickelten oder reformierten Studiengänge sollen ein Akkreditierungsverfahren durchlaufen, um nationale und internationale Vergleichbarkeit der Studiengänge zu gewährleisten und damit die erwünschte studentische Mobilität zu fördern. Basis der Akkreditierung ist ein festgelegtes Prüfverfahren, in dem neben anderem Studieninhalte und Studienorganisation (u. a. im Hinblick auf Modularisierung, ECTS), das Ziel der Berufsbefähigung (auch vor dem Hintergrund von Entwicklungen in den Berufsfeldern), sachliche sowie personelle Ausstattung sowie die Regelung von Übergangsmodalitäten zwischen herkömmlichen und neuen Studiengängen ermittelt werden. Mit der regelmäßig zu erneuernden Akkreditierung soll die Studienqualität über eine Zertifizierung ex-ante gesichert werden.

Der Indikator gibt an, wie viele Studiengänge des Bachelor-Master-Systems bereits zertifiziert sind und wie hoch deren Anteil an allen angebotenen Bachelor- bzw. Masterstudiengängen ist. Der Anteil der akkreditierten Studiengänge ist ein Indikator dafür, in welchem Maße die Studienstrukturreform im Hinblick auf die angestrebten Qualitätsziele vollständig umgesetzt wird.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Qualitätssicherung, Evaluation

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bund, Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Abschlussart (Bachelor/Master); Fächer

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit, Datenquellen

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der Studiengänge, die eine vom Akkreditierungsrat anerkannte Akkreditierungsagentur akkreditiert hat, an allen Studiengängen.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

HRK Hochschulkompass; Akkreditierungsrat

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Nein

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

2003, 2004

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Die politische und wirtschaftliche Integration Europas sowie die Globalisierung führen zu einer verstärkten Internationalisierung des Bildungswesens. Deutschland hat schon bisher international einen hohen Stellenwert sowohl als Studierende entsendendes wie auch als Studierende aufnehmendes Land. Die bereits in der Vergangenheit erheblichen Mobilitätsströme sollen weiter zunehmen. Von Hochschulabsolventen werden nicht nur Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch interkulturelle Kompetenzen und Erfahrungen mit internationaler Mobilität erwartet. Zugleich bietet verstärkte Internationalisierung die Chance, hochqualifizierte Fachkräfte aus dem Ausland zu gewinnen. Die internationale Mobilität von Studierenden wird somit zu einem Qualitätsindikator für den Ausbildungsprozess im Hochschulstudium, nicht zuletzt im Kontext der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes im Zuge des sog. Bologna-Prozesses.

Der Indikator informiert über das Maß, in dem internationale Mobilität im Studienverlauf stattfindet. Er misst außerdem, inwieweit die Studienstrukturreform eines ihrer Ziele im Hinblick auf die Internationalisierung erreicht.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Bildungszeit

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bund, Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Art des Abschlusses, Geschlecht, Fächergruppen, Gast- und Herkunftsländer

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

1. Anteil mobiler deutscher Studierender, die in ihrem Studium Auslandserfahrungen sammeln, nach Art des Abschlusses, Geschlecht und Fächergruppen
2. Ausländische Studierende in Deutschland sowie studentische Mobilitätsströme im internationalen/europäischen Hochschulraum

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit, Datenquellen

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Hochschulstatistik, HIS-Sozialerhebung

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Mit Hilfe der Wechselmatrizen der OECD möglich

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Messzeitpunkte: 2000, 2003

Die Daten der HIS-Sozialerhebung werden nur alle drei Jahre erhoben. Die Erhebung "Deutsche Studierende im Ausland" erfolgt jährlich.

7. Ergänzende Bemerkungen

Der Indikator ist auch im Hinblick auf die Studienstrukturreform bedeutsam: Anzahl und Anteil ausländischer (Bachelor-)Absolventen, die in Deutschland ein Masterstudium aufnehmen, und deutscher Bachelorabsolventen, die im Ausland ein Masterstudium aufnehmen, sind ein wichtiger Indikator für das Erreichen eines wichtigen Zieles des Bologna-Prozesses.

1. Beschreibung des Indikandums und Zweck des Indikators

Der Indikator misst den Zeitaufwand von Studierenden für Studium (Lehrveranstaltungen und Selbststudium) und Erwerbstätigkeit. Er ist ein – indirekter – Indikator für die Studienintensität und spiegelt nicht nur den durchschnittlichen wöchentlichen Zeitaufwand für das Studium, sondern insbesondere auch die Entwicklung des Anteils der Studierenden, die de facto ein Teilzeitstudium aufgrund hoher Erwerbsbelastung absolvieren. Der Indikator kann für alle Studierenden, aber auch nur für solche im Erststudium (ohne Zweitstudium, Promotion, weiterführende Studiengänge) berechnet werden.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Prozesse: Bildungszeit

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

bereichsspezifischer Indikator: Hochschule

3.2 Regionale Bereiche

Bund, Länder

3.3 Sozialstrukturelle Differenzierung des Indikators

Fächergruppen, Hochschulsemester

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit, Datenquellen

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

verfügbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Der Indikator kann nach Zeitaufwand (in Stunden pro Woche) für Studium und Erwerbstätigkeit oder in verdichteter Form als Studierenerwerbstyp dargestellt werden. Dabei werden vier Studierenerwerbstypen unterschieden: (1) Vollzeitstudierende ohne/mit geringer Erwerbsbelastung, (2) Vollzeitstudierende mit hoher Erwerbsbelastung (>15 Std./Woche), (3) Teilzeitstudierende ohne/mit geringer Erwerbsbelastung (Studienaufwand < 25 Std./Woche), (4) Teilzeitstudierende mit hoher Erwerbsbelastung.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

DSW/HIS-Sozialerhebungen

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Eingeschränkt möglich, EUROSTUDENT

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle drei Jahre im Rhythmus der Sozialerhebung.

6.2 Messzeitpunkte

Sozialerhebung: Messzeitpunkte: 1994, 1997, 2000, 2003

International: EUROSTUDENT 2000, EUROSTUDENT 2003/2004; Fortführung der Zeitreihe
wahrscheinlich

7. Ergänzende Bemerkungen

5.7 Weiterbildung und non-formales/informelles Lernen im Erwachsenenalter

5.7.1 Einführende Bemerkungen

Der Stellenwert der Weiterbildung innerhalb des Bildungswesens insgesamt ist kontinuierlich gestiegen. Dies wird in Politik, Wissenschaft und öffentlicher Meinung immer wieder betont. Es ist das Zusammenfallen von beschleunigter Dynamik des technischen und sozioökonomischen Wandels und Alterung der Gesellschaft (als Resultat von steigender Lebenserwartung und rückläufiger Geburtenrate), das diesen gestiegenen Stellenwert bedingt. Gestiegener Stellenwert heißt nicht einfach Verlängerung von Weiterbildungsepisoden im Lebensverlauf, wie sie noch dem Konzept der „education permanente“ des Deutschen Bildungsrats am Beginn der 70er Jahre zugrunde lag. Vielmehr handelt es sich um eine Veränderung und Erweiterung der Definition von Weiterbildung, die in der Kategorie des lebenslangen Lernens ihren Ausdruck findet, und hierzu Formen der institutionalisierten Weiterbildung mit Formen des non-formalen und informellen Lernens verbindet (vgl. die aktuelle Diskussion in der EU). Zudem werden im Bereich der beruflichen Bildung eindeutige Zuordnungen von Lernaktivitäten zur Erstausbildung oder zur Weiterbildung immer weniger möglich. Die Lernbiographien der Individuen sind vielfältig und vollziehen sich unabhängig davon, ob etwas Aus- oder Weiterbildung ist.¹² (Für internationale Vergleiche verschärft sich das Problem selbst für die institutionelle berufliche Weiterbildung. So wird beispielsweise vieles, was in Deutschland Bestand der beruflichen Erstausbildung ist, in England oder Frankreich der Weiterbildung zugerechnet.)

Für den Bildungsbereich von grundsätzlicher Bedeutung ist die Unterscheidung der Lernaktivitäten nach dem Anlass der Durchführung. Insbesondere die Differenzierung zwischen den beruflichen und allgemeinen Teilen der Weiterbildung ist von großer Bedeutung, auch wenn die Teilnehmer einer Vielzahl von Lehrveranstaltungen diese teils aus beruflichem, teils aus allgemeinem Interesse besuchen. Für die Beobachtung dieses Bereichs ist wiederum die Unterscheidung nach den Orten des Wissenserwerbs in Lehrveranstaltungen und außerhalb von Lehrveranstaltungen erforderlich. Diese Unterscheidung ist von Bedeutung, weil umfassende Informationen über die Struktur des Lehrveranstaltungsangebotes, über die Personal- und Finanzressourcen in der Regel nur bei den Trägern ermittelt werden können.

¹² Wozu soll man beispielsweise das Nachholen von allgemeinbildenden Schulabschlüssen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zählen?

Die Definitionsprobleme machen die Suche nach geeigneten Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung schwierig und führen dazu, dass sich der ganze Gegenstandsbereich einer kontinuierlichen Berichterstattung zu verschließen scheint, besonders dann, wenn man Verbindungslinien zu anderen Bildungsinstitutionen systematisch herstellen will.

Es lassen sich – die Definitionsschwierigkeiten vorausgesetzt – in jüngster Vergangenheit einige zentrale Veränderungsperspektiven benennen, welche den Gesamtbereich der Weiterbildung dynamischer und noch unübersichtlicher machen und die bei der Suche nach Indikatoren für Weiterbildung im Auge zu behalten sind:

- der Wandel von einer eher angebots- zu einer nachfrageorientierten Weiterbildungspraxis (einschließlich der Ausdehnung marktmäßig organisierter Weiterbildungsformen);
- eine Verschiebung der Gewichte zwischen öffentlicher und privater Finanzierung (in unterschiedlichen Spielarten); bedingt nicht zuletzt durch fiskalische Restriktionen auf Bundes- (BA) und Landesebene;
- Verschränkung von formalisierten/organisierten und nicht formalisierten Lernformen;
- Individualisierung bzw. Subjektivierung der Planung und Organisation von Weiterbildung im Rahmen lebenslangen Lernens (neuer Lernertypus).

Der ungeteilte Konsens in Wissenschaft und Politik darüber, dass die Verwirklichung lebenslangen Lernens den Maßstab für individuelles Lernverhalten ebenso wie für institutionelle Bildungsangebote im Erwachsenenalter abgibt¹³, legt einer Berichterstattung zur Weiterbildung eine systemische Perspektive nahe, in der Weiterbildungsverhalten zum einen im Zusammenhang mit vorgängigen Bildungsinstitutionen, zum anderen nicht nur im Rahmen unmittelbarer Ergebnisse, sondern einer biographisch orientierten Lernplanung und schließlich im Kontext von Herausforderungen, die der strukturelle Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft mit sich bringt, betrachtet wird. In diesem Sinne sind auch die Entwicklungen in einzelnen Weiterbildungsinstitutionen und die eingesetzten Ressourcen zu betrachten, nicht nur in der Perspektive punktueller Wirkungen.

Ein solcher systemischer Betrachtungshorizont bringt es beim Stand der Forschung und Statistik mit sich, dass viele Indikatoren und die für sie erforderliche Datenbasis noch zu entwickeln sind. So uneingeschränkt der Konsens über die steigende Bedeutung lebenslangen Lernens für die individuelle und gesellschaftliche Zukunft ist, so unzureichend ist die Forschungs- und Datenlage zu diesem Bildungsbereich. Das liegt neben Definitionsproblemen auch an der Heterogenität der Angebotsformen und curricularen Konzepten und der damit verbundenen Intransparenz des Weiterbildungsmarktes. Es gibt vielfältige Versuche zur Erhöhung der Markttransparenz und zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung, ohne dass es zu statistisch verwendbaren Systematisierungen jenseits von Individualerhebungen (Berichtssystem Weiterbildung BSW; SGB III-Statistik der BA; Sozio-ökonomisches Panel

¹³ Vgl. Forum Bildung (2001), Materialien des Forum Bildung, BD. 9 „Lernen ein Leben lang“. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Bonn.

SOEP) gekommen wäre. Das Problem wird sich weiter verschärfen, wenn neben den institutionellen Angeboten an Weiterbildung nicht formalisierte Lernformen, die in Arbeits- und Lebenszusammenhänge integriert sind, an Bedeutung zunehmen.

Auf Europäischer Ebene hatte sich im Jahr 2001 die Task Force zur Messung des lebenslangen Lernens mit den statistischen Konsequenzen der Veränderungen in Bildungsverhalten und –definition befasst. Sie sprach sich dafür aus, bestehende Datenquellen zu nutzen und zu einem Statistiksistem zum lebenslangen Lernen zu integrieren. Als Kern dieses Systems identifizierte sie allerdings eine noch zu entwickelnde Personenbefragung zur Weiterbildung, da auf Grund der Individualisierung von Bildungspfaden die relevanten Informationen vom Lernenden selbst am besten zu erfragen seien.

In der individuellen Perspektive lebenslangen Lernens stellt sich die Frage, ob, wie weit und für welche Gruppen die Teilnahme an unterschiedlichen Formen der Weiterbildung neben direkten Qualifizierungseffekten, die sich z.B. in arbeitsmarktrelevanten Zertifikaten ausdrücken können, auch Erweiterung bzw. Sicherung von kognitiven Kompetenzen für lebenslanges Lernen (etwa Selbststeuerungskompetenz) bewirken und ob die Weiterbildungsteilnahme kompensatorischen Charakter für versäumte Kompetenzerneuerung in der Jugend hat oder kumulativ im Sinne der Verstärkung früh erworbener Kompetenzen wirkt. Weder ist gegenwärtig klar, was jenseits dessen, was in Teilnahme- oder Abschlusszertifikaten testiert wird, tatsächlich in organisierten Weiterbildungsprozessen gelernt wird, noch wie der Faktoreinfluss von früh erworbenen Lernkompetenzen und je aktuellen Lernerfahrungen im sozialen Umfeld (inklusive Erwerbsarbeit) für individuelles Weiterbildungsverhalten zu gewichten ist. Für den ersten Sachverhalt bieten sich Selbsteinschätzungsverfahren an, da Ergebnisse möglicher Kompetenzmessungen im Erwachsenenalter nicht der Weiterbildungsteilnahme zugeschrieben werden können. Auch für den zweiten Sachverhalt, die genauere Bestimmung von Faktoreinflüssen, lässt sich eine Annäherung gegenwärtig nur über Korrelation verschiedenartiger Merkmale, die in Surveys oder regelmäßigen Befragungen (SOEP) erhoben werden, erreichen.¹⁴

Eine weitere Frage ist, ob sich die Profile des Weiterbildungsverhaltens verändern, dass z.B. an die Stelle der Teilnahme an Kursen und Seminaren institutioneller Anbieter zunehmend selbstorganisierte Lernformen und Eingebundensein in informelle Lernprozesse treten oder wie sich die unterschiedlichen Lernformen verbinden und welche Effekte welche Typen der Weiterbildung bzw. Kombinationen von Weiterbildungsformen für die individuelle Kompe-

¹⁴ Vgl. Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2002), Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 2002, Münster/New York/München/Berlin, S. 69-140. (Als erweiterte Buchveröffentlichung: Dies. (2004), Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster/New York/München/Berlin.)

tenzentwicklung haben. Für die Sicherung von Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit wie auch für eine breitere Perspektive sozialer und politischer Partizipation ist die Beantwortung dieser Fragen wichtig.

Non-formales und informelles Lernen im Erwachsenenalter

In der internationalen Diskussion über lebenslanges Lernen hat neben der formalen (institutionalisierten) Weiterbildung das non-formale und informelle Lernen an Gewicht gewonnen.

Wir verwenden beide Begriffe im Folgenden analog der im Abschnitt 5.4 zitierten Definition der EU-Kommission.

Der Katalog informeller Lernformen reicht von (Fach-)Buchlesen, arbeitsintegriertem Lernen bis hin zu Internet-Lernen. Aktuell von besonderem Interesse erscheinen Formen arbeitsintegrierten Lernens und Lernen im Internet/in Medien. Welche Effekte welchen Formen informellen Lernens zukommen, bleibt bisher ebenso offen wie die Frage, welche Komplementaritäten zwischen formellen und informellen Lernprozessen sowohl auf institutioneller als auch individueller Ebene bestehen, ob es eher zu kompensatorischen bzw. substitutiven oder komplementären Effekten kommt. Es liegt in der Natur der Sache, dass Ursachen (Teilhabemerkmale) und Wirkungen im Bereiche nicht formalisierten Lernens nicht eindeutig zu trennen sind. Sind z.B. Arbeitsplatzmerkmale (Arbeitsplatzsicherheit, Einkommenshöhe, Aufstiegschancen u.a.) eine Folge des mit einer Tätigkeit verbundenen informellen Lernens oder verbinden sich Chancen zu nicht formalisierten Lernen insbesondere mit Arbeitsplätzen, die bestimmte Merkmale aufweisen. Realistischerweise wird man hier von systemischen Zusammenhängen ausgehen müssen, die es aufzuklären gilt.¹⁵ Auf der individuellen Ebene ist der Zusammenhang zwischen informellem Lernen und den Arbeitssituationen auf der einen, dem zur Verfügung stehenden kulturellen Kapital auf der anderen Seite zu klären. Beide dürften unter dem Gesichtspunkt lebenslangen Lernens an Bedeutung gewinnen.

Eindeutige, statistisch verwertbare Abgrenzungen nicht formalisierter Lernaktivitäten sind sehr schwierig, und zwar in allen Lebensbereichen. Am weitesten reichen die Definitionsversuche im Bereich der Erwerbsarbeit.¹⁶ In ihm sind bisher auch die meisten Versuche einer statistischen Erfassung zu verzeichnen: so etwa in der BIBB/IAB-Erhebung, dem IAB-Betriebspanel, dem Continuing Vocational Training Survey (CVTS) der EU und dem Berichtssystem Weiterbildung (BSW). Die Grenzen zwischen nicht formalisiertem Lernen und einer lernförderlichen Gestaltung der Arbeit sind hier fließend, was die Erfassung nicht einfacher macht. Auch wenn sich die Datenlage für den Bereich nach wie vor als defizitär dar-

¹⁵ Vgl. Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004), Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen, Münster/New York/Berlin.

¹⁶ Vgl. Grünwald, U./Sauter, E. (1998), Formen arbeitsintegrierten Lernens – Möglichkeiten und Grenzen der Erfassbarkeit, QUEM-Report, H. 53, Berlin. Ferner: Grünwald, U./Moral, D./Schönfeld, G. (Hrsg.) (2003), Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld

stellt, kann eine systemische Bildungsberichterstattung auf ihn nicht verzichten, muss aus den wenigen Daten behutsam auswählen und zugleich alles daran setzen, die Datenlage zu verbessern. Unter dem Vorbehalt der Kargheit der Daten steht die Auflistung von Indikatoren für diesen Teil.

Eine besondere Aufmerksamkeit ist in diesem Zusammenhang auf die Situation der beruflichen Qualifizierung in den Betrieben zu legen, in denen in den letzten Jahren Verschiebungen sowohl zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung mit Kostenverlagerungen auf die Beschäftigten als auch zwischen formalisierter Weiterbildung und vielfältigen Formen non-formalen Lernens im Betrieb zu beobachten – bei zunehmender Entkopplung von Arbeits- und Lernzeiten.

5.7.2 Übersicht über die Indikatoren für den Bereich Weiterbildung

	Indikatorsets und Indikatoren	Datenbasis
Wirkungen	<p>Abschlüsse IW 01 Erworbene Zertifikate in der Weiterbildung nach Abschlussarten</p> <p>Kompetenzen IÜ 07W1 Basiskompetenzen nach Abschluss der Sekundarstufe in verschiedenen Alterskohorten</p> <p>Bildungserträge IW 02 Arbeitsmarkttrenditen der (beruflich akzentuierten) Weiterbildungsteilnahme (nach Arten der Weiterbildung und Renditeformen)</p> <p>IW 03 Verbleibs bzw. Eingliederungsquoten nach SGB III und SBG II-Förderung</p>	<p>Berufsbildungsstatistik, Trägerstatistiken</p> <p>Survey</p> <p>Beschäftigtenstatistik der BA, SGB III-Statistik, SOEP, BSW</p> <p>SGB III-Statistik, Beschäftigtenstatistik der BA</p>
	<p>Bildungsausgaben IÜ 18 Finanzielle Förderung je Bildungsteilnehmer</p> <p>IÜ 14 W2 Weiterbildungsausgaben institutioneller Träger als Anteil an institutionellen Bildungsausgaben insgesamt und Ausgaben je Teilnehmer</p> <p>IW 04 Kosten der betrieblichen Weiterbildung je Beschäftigten und als Anteil an den Arbeitskosten</p> <p>IW 05 Ausgaben von Individuen für Weiterbildung pro Jahr (absolut)</p>	<p>Trägerstatistiken, Bildungshaushalte der BA und der Gebietskörperschaften</p> <p>CVTS II</p> <p>Zeitbudgeterhebung, BSW, begrenzt: SOEP</p>
Input	<p>Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer IW 06 Teilnahme an Fort- und Weiterbildung im letzten Jahr nach Themenbereichen der Weiterbildung und Anteil an erwachsener Bevölkerung</p> <p>IW 07 Teilnehmer an Fernlehrgängen nach Themenbereichen</p> <p>Personalressourcen IÜ 23 W3 Professionalität des Personals</p> <p>Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen IW 08 Anteil der weiterbildenden Unternehmen an allen Unternehmen</p>	<p>BSW, Trägerstatistiken, begrenzt: CVTS II</p> <p>Fernunterrichtsstatistik</p> <p>begrenzt: VHS-Statistik</p> <p>CVTS II</p>

Prozesse	<p>Qualitätssicherung, Evaluierung</p> <p>IW 09 Transparenz der Weiterbildungsangebote</p> <p>IW 10 Regulations- und Steuerungsformen (Qualitätssicherung/ Evaluation; Zertifizierung/Akkreditierung)</p> <p>Bildungszeit</p> <p>IÜ 34 Zeitaufwand für Bildung und Lernen</p>	<p>Datenbank KURS der BA VHS-Statistik, BSW (für subjektive Nutzung von Datenbanken)</p> <p>begrenzt: CVTS II; IAB-Betriebspanel</p>
-----------------	--	--

IW 01	Erworbene Zertifikate in der Weiterbildung nach Abschlussarten
--------------	---

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Zertifikate drücken den unmittelbaren Erfolg der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen aus. Soweit sie sich nach Maßnahmetypen und Trägern differenzieren lassen, können sie bis zu einem gewissen Grad auch als Kontrolle für die Qualität von Trägern und Maßnahmetypen herangezogen werden.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Abschlüsse

3. Differenzierungsbereiche

3.1 Bildungsbereiche

Bereichsspezifischer Indikator

3.2 Regionale Bereiche

regionale Disparitäten

bildungsstrukturell:

nach Maßnahmetypen

nach Trägern

nach Vorbildungsniveau der Teilnehmer

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

Geschlecht

Sozioökonomischer Hintergrund

beruflicher Status

Migrationshintergrund

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil erfolgreicher Teilnahmen an allen zertifizierenden Weiterbildungsmaßnahmen

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Berufsbildungsstatistik (wie im Berufsbildungsbericht veröffentlicht); Trägerstatistiken

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

bedingt anschlussfähig

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle zwei Jahre

6.2 Messzeitpunkte

Jährlich

7. Ergänzende Bemerkungen

Es wäre wünschenswert, diesen Indikator auch als relativen im Sinne von Anteilen zertifizierter Abschlüsse an Teilnehmern der entsprechenden Maßnahmen zu konstruieren.

IÜ 07 W1 Kompetenzerweiterung von Basiskompetenzen nach Abschluss der Sekundarstufe in verschiedenen Alterskohorten

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Während die Indikatoren a) – c) materielle Effekte der Weiterbildungsteilnahme abbilden, geht es hier um inhaltlich-qualitative Effekte auch jenseits von Zertifikaten und materiellen rewards, etwa im Sinne einer Erhöhung der Lern-, Kommunikations- und biographischen Selbststeuerungsfähigkeit. Solche Effekte zu erfassen erscheint wichtig, weil es unter der Perspektive lebenslangen Lernens nicht nur um verwertbare skills, sondern um grundlegende Orientierungs-, Lern-, Kommunikations- und Organisationsfähigkeit geht. Zudem wäre eine Korrelation zwischen materiellen und qualitativen Kompetenzeffekten sehr aufschlussreich. Die Messung erscheint nur über die Selbsteinschätzung von Weiterbildungsteilnehmern sinnvoll.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Kompetenzen

3. Differenzierungsbereiche

bildungsstrukturell:

nach Maßnahmetypen

nach Trägern

nach Kompetenzbereichen

sozialstrukturell:

Gender

Sozioökonomischer Hintergrund

beruflicher Status

Migrationshintergrund

regionale Disparitäten

Bildungshintergrund

3.1 Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der Teilnehmer mit positiver Einschätzung des Kompetenzgewinns an allen Teilnehmern

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

SURVEY; evtl. PIAAC

Eine Realisierung des Indikators ist vermutlich nur über Selbstzuschreibung durch Maßnahmeteilnehmer möglich. In diesem Sinne könnte man das Erhebungsprogramm des SOEP erweitern; dies wäre mit erheblichen methodischen Problemen verbunden. Vorstellbar wäre auch, dass der Fragekatalog des BSW zu den Nutzenaspekten der beruflichen Weiterbildung durch Fragen zur Kompetenzerweiterung ergänzt wird im Sinne der Selbsteinschätzung.

Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Eine Machbarkeits-Studie des BMBF steht im Zusammenhang mit gleichgerichteten Aktivitäten der OECD.

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

Alle drei bis vier Jahre

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

IW 02 Arbeitsmarkttrenditen der (beruflich akzentuierten) Weiterbildungsteilnahme (nach Arten der Weiterbildung und Renditeformen)

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator gibt insbesondere für jede Art von beruflicher Weiterbildung Auskunft darüber, ob Weiterbildung tatsächlich unmittelbare Arbeitsmarkteffekte zeitigt. In den 1980er und 1990er Jahren hat es in der Bundesrepublik vor allem im Zusammenhang der Umschulungs- und Fortbildungsförderung als Kernstück der aktiven Arbeitsmarktpolitik der Bundesanstalt für Arbeit eine breite Diskussion über die ökonomische Sinnmäßigkeit der beruflichen Weiterbildung gegeben, da mit den Programmen der BA Arbeitslosigkeit nur begrenzt zu beheben und Vermittlungsquoten nur begrenzt zu erhöhen waren. Dies hat in den Hartz IV-Reformen zur Absenkung der entsprechenden Haushaltsansätze geführt. Es ist zu erwarten, dass von den individuellen Arbeitsmarkttrenditen und von ökonomischen Effekten im Sinne der Senkung von Arbeitslosenquoten und Verbesserung der Einsatzfähigkeit des Arbeitskräftepotentials sowohl die individuelle Weiterbildungsmotivation als auch die Bereitschaft der arbeitsmarktpolitischen Akteure zu Weiterbildungsinvestitionen positiv oder negativ beeinflusst werden. Wenn man den Indikator nach Maßnahmeformen differenzieren kann, sind auch Hinweise auf die Qualität des Weiterbildungsinvestments zu gewinnen. Es wäre zu prüfen, ob man Kurz- und Langfristeffekte messen kann.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Bildungserträge

3. Differenzierungsbereiche

nach Formen der Weiterbildung (z.B. Kurse, Fernunterricht, Umschulung)

nach Art beruflicher Weiterbildung betriebsintern oder -extern

sozialstrukturell:

nach Berufsgruppen und Wirtschaftsbereichen

Gender

Sozioökonomischer Hintergrund

beruflicher Status

Migrationshintergrund

regionale Disparitäten

3.1 Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

Indikator teilweise machbar

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der Teilnehmer an einer beruflichen Weiterbildung (Fortbildung, Umschulung), die nach einem Zeitraum von 6 Monaten in Beschäftigung sind und

- a) in die Erwerbstätigkeit übergegangen sind (Erhalt neuer Arbeitsstelle)
- b) eine neue Tätigkeit aufgenommen, ohne dass damit ein beruflicher Aufstieg verbunden war (Sicherung)
- c) einen beruflichen Aufstieg realisierten, definiert als Verbesserung der beruflichen Position, des Einkommens oder des Aufgabenspektrums (Verbesserung)

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Beschäftigtenstatistik der BA; SGB III-Statistik (für begrenzten Teilnehmerkreis); Soziökonomisches Panel (SOEP), BSW (für Selbsteinschätzung der Nutzen-Dimensionen von Weiterbildung)

4.3 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

offen, noch prüfungsbedürftig

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

zweijährig

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

Das BSW liefert im 3-Jahres-Rhythmus Daten bezogen auf die Nutzenaspekte/die Bewertung des Lernertrags durch Individuen, die Auskunft geben über die Veränderung der beruflichen Situation durch berufliche Weiterbildung.

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Für die berufliche Weiterbildung hat die Förderung durch die BA immer noch ein entscheidendes Gewicht. Der Indikator kann als Teil des Indikators a) betrachtet werden; ihm kommt aufgrund der Arbeitsmarktreformen ein hoher politischer Aktualitätswert zu. Auch bei ihm stellt sich die Frage nach Parametern für Kurz-, Mittel- und Langfristeffekte.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen: Bildungserträge

3. Differenzierungsbereiche

nach Formen der Weiterbildung

sozialstrukturell:

nach Beschäftigtengruppen und Branchen

Gender

Sozioökonomischer Hintergrund

Bildungsstand

beruflicher Status

Migrationshintergrund

regionale Disparitäten

3.1 Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Absolute Zu- und Abgänge, Zustromprozente nach Weiterbildungsformen, Abstromprozente nach Erwerbsstatus 6 Monate nach Beendigung der (erfolgreicher/nicht erfolgreicher abgeschlossener) Maßnahme.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

SGB III-Statistik; Beschäftigtenstatistik der BA

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

Wegen Spezifik der Maßnahme nicht bzw. noch nicht klar, ob es Vergleichsmöglichkeiten gibt

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
jährlich oder zweijährig wegen hoher Konjunkturabhängigkeit

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

IÜ 14 W2 Weiterbildungsausgaben institutioneller Träger als Anteil an institutionellen Bildungsausgaben insgesamt und Ausgaben je Teilnehmer

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator sagt etwas über die öffentliche Wertschätzung der Weiterbildung und über Verschiebungen im Gewicht aus, das verschiedene Bildungsformen in der öffentlichen Wertschätzung genießen. Er kann auch als kritische Sonde gegenüber der öffentlichen Rhetorik zu Weiterbildung und lebenslangem Lernen dienen und gibt zudem Auskunft über die Bedeutung unterschiedlicher Träger. Je weiter der Indikator nach Weiterbildungsbereichen disaggregierbar ist, desto differenzierter werden die Aussagen zur Entwicklung unterschiedlicher Weiterbildungsformen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsausgaben

3. Differenzierungsbereiche

nach unterschiedlichen Trägern
nach unterschiedlichen Weiterbildungsprogrammen
regionale Disparitäten

3.1 Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der Weiterbildungsausgaben institutioneller Träger an den gesamten institutionellen Bildungsausgaben jeweils als
Ausgaben insgesamt
Ausgaben pro Teilnehmer

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Trägerstatistiken; Bildungshaushalte der BA und der Gebietskörperschaften

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

CVTS II (nur für Betriebe); EUROSTAT

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
4jährig

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

IW 04 Kosten der betrieblichen Weiterbildung je Beschäftigten und als Anteil an den Arbeitskosten
--

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Indikator drückt die Differenzen in der Weiterbildungsintensität zwischen den Branchen aus.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsausgaben

3. Differenzierungsbereiche

nach Branchen

nach Unternehmensgrößen

3.1 Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Ausgaben der Unternehmen berufliche und allgemeine Weiterbildung geteilt durch die Anzahl der Beschäftigten in allen Unternehmen nach Branchen (auch wenn diese keine Weiterbildung anbieten)

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

CVTS

4.4 Veröffentlichung des Indikators

CVTS II

5. Internationale Anschlussfähigkeit

International anschlussfähig; CVTSII

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
alle 2 Jahre

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator kann als Ausdruck individueller Wertschätzung bzw. aktivierbarer Ressourcen für Weiterbildung gelten. Von besonderem Interesse ist hierbei die Disaggregation nach Weiterbildungsarten bzw. -themenbereichen und sozialen Gruppen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsausgaben

3. Differenzierungsbereiche

nach Arten der Weiterbildung (sofern möglich)

nach Kostenaufbringungsarten, z.B.:

- laufendes Einkommen (absolut und Anteil an verfügbarem Einkommen)

- Arbeitgeberzuschuss

- (staatliches) Stipendium

- sozialstrukturell:

 - Gender

 - Sozioökonomischer Hintergrund

 - beruflicher Status

 - Migrationshintergrund

 - regionale Disparitäten

 - Alter

 - Beschäftigtenstatus

 - Größe des Haushalts

3.1 Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

begrenzt machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Summe der absoluten Ausgaben von Individuen für Weiterbildung bezogen auf 1 Jahr und als Anteil am verfügbaren Einkommen in diesem Zeitraum.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Daten begrenzt verfügbar aus SOEP. Es wäre wünschenswert, dass im BSW auch Fragen zu den individuellen Ausgaben für Weiterbildung aufgenommen werden.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

wünschenswert

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht

3-4jährig

6.2 Messzeitpunkte

Ergänzende Bemerkungen

Das BiBB hat im Jahre 2002 eine Studie zu den individuellen Ausgaben der beruflichen Weiterbildung durchgeführt.

IW 06 Teilnahme an Fort- und Weiterbildung im letzten Jahr nach Themenbereichen der Weiterbildung und Anteil an erwachsener Bevölkerung
--

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator sagt etwas über die praktische individuelle Wertschätzung der Weiterbildung zum aktuellen Zeitpunkt aus. Dies ist vor allem in der Erfassung der Arten bzw. Themen der Weiterbildung von Interesse, besonders wenn man eine Differenzierung der Teilnahme nach sozioökonomischen Merkmalen und Vorbildungsniveau vornehmen kann.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

Themenbereiche der Weiterbildung:

allgemein

politisch

beruflich

sozialstrukturell:

Alter

Gender

Sozioökonomischer Hintergrund

Erwerbsstatus

beruflicher Status

Migrationshintergrund

regionale Disparitäten

Bildungshintergrund

3.1 Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator unteretzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der Weiterbildungsteilnehmer (mind. 1 Teilnahme)

an der Bevölkerung ab 15 Jahren

den Beschäftigten im typischen Erwerbalter (15-64 Jahren nach Altersgruppen)

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

BSW; Trägerstatistiken; CVTS II (partiell)

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

begrenzt für relative Teilnahme OECD-Education at a Glance 2002; CVTS

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
zweijährig

6.2 Messzeitpunkte

Ergänzende Bemerkungen

Wichtig wären hier Differenzierungen nach Dauer (Teilnehmerstunden)

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Der Indikator ist eine Spezifizierung des allgemeineren Indikators e). Er bekommt eine besondere Bedeutung, weil er eine moderne Weiterbildungsform in den Blick rückt, die im Zuge der Virtualisierung von Weiterbildung in Zukunft noch an Gewicht gewinnen wird. Ob sie zu einem veränderten Weiterbildungsverhalten führen wird und andere als die traditionellen Personengruppen an Weiterbildung heranbringen wird, scheint eine wichtige Frage zu sein; nicht zuletzt unter dem Vorzeichen, dass lebenslanges Lernen zunehmend Formen selbstgesteuerten Lernens verlangt und die Nutzung des Internet hierzu einen Beitrag leisten könnte.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

nach unterschiedlichen Medien und Trägern

sozialstrukturell:

Gender

Sozioökonomischer Hintergrund

Erwerbsstatus

Migrationshintergrund

regionale Disparitäten

Bildungshintergrund

3.1 Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren

begrenzt machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der Fernlehrgangsteilnehmer an der Bevölkerung ab 15 Jahren

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Indikator nur begrenzt machbar über Fernunterrichtsstatistik (vgl. Berufsbildungsbericht); ausbaufähig über Zusatzfragen im SOEP, evtl. auch Mikrozensus.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

unklar; evtl. über EITO-Daten für virtuelle Weiterbildungsangebote

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
zweijährig

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Professionalität des Personals kann als ein Indikator für die Qualität der Prozessorganisation von jedweden Lernprozessen gelten. Gerade in stark vermarktlichten Lernfeldern wie der Weiterbildung, in denen vermutlich eher monetäre als pädagogische Kosten-Nutzen-Kalküle für die Anbieter relevant sind, könnten professionelle Standards für das Personal die Qualität der Durchführung von Weiterbildung erhöhen.

2. Zuordnung zur Indikatorenset

Input: Personalressourcen

3. Differenzierungsbereiche

nach Trägern und Weiterbildungstypen

3.1 Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der Lehrenden/Ausbildenden mit Hochschul-/Fachhochschulabschluss und/oder einschlägigen Weiterbildungszertifikaten (z.B. Meisterabschluss) am Personal einer Einrichtung insgesamt bzw. am Lehrpersonal der Einrichtung.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Für den Bereich der Volkshochschulen ist ein Indikator „Lehrer zu übrigem Personal“ in der VHS-Statistik ein schwacher Anhaltspunkt. Der Indikator sollte bei Befragungen wie Betriebspanel und Statistiken der Träger mit Kriterien wie „formale Qualifikation“ und „Weiterbildung der Weiterbildungner“ erfasst werden. Ebenso könnte die fachliche und didaktische Professionalität des Personals regelmäßig im Zuge eines verbesserten Qualitätssicherungssystems erhoben werden.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

unklar

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
alle 3 Jahre

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Unternehmen sind neben Volkshochschulen und freien Trägern der wichtigste Anbieter an Weiterbildung, insbesondere an beruflicher Weiterbildung; aber auch bei Unternehmen wird die Grenze zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung zunehmend fließend. (Wozu sind unternehmensinterne Fremdsprachen- oder Computer-Kurse zu zählen?) In welchem Ausmaß Unternehmen Weiterbildung anbieten, hat damit Einfluss auf die berufliche Mobilität und die beruflichen Entfaltungschancen von Individuen. Aus Studien ist bekannt, dass die Weiterbildungsaktivität der Unternehmen nach Branchen und Betriebsgröße variiert. Der Indikator gilt in dieser Form für einen Anbietertyp

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input: Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen

3. Differenzierungsbereiche

nach Branchen
nach Unternehmensgrößen
nach Regionen

3.1 Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteil der Unternehmen mit Angeboten an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung an allen Betrieben mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

CVTS II; evtl. Betriebspanel des IAB (bezogen auf Betriebe)

4.4 Veröffentlichung des Indikators

CVTS II; EUROSTAT

5. Internationale Anschlussfähigkeit

International anschlussfähig; CVTS II

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
alle 2 Jahre

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

Im Bildungswesen existiert kein anderer institutioneller Bereich, dessen inhaltliche Angebote und Vermittlungsformen ähnlich intransparent sind wie in der Weiterbildung. Ein wichtiger Schritt für eine höhere Effizienz der Weiterbildung und für die Orientierung der Teilnehmer ist eine umfassende und systematische Information über Differenzen in Struktur, Bedingungen, Qualität und Nutzen der vielfältigen Weiterbildungsangebote.

2. Zuordnung zur Indikatorenset

Prozess: Qualitätssicherung, Evaluierung

3. Differenzierungsbereiche

systematische Binnendifferenzierung der Weiterbildungsangebote nach Themen und Abschlüssen
regionale Disparitäten
Trägerstrukturen

3.1 Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
begrenzt machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Als Hilfsindikator wäre denkbar: Anteil der 19-64jährigen Bevölkerung, der Weiterbildungsdatenbanken nutzt. Hierzu liefert das BSW Informationen.

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

KURS-Datenbank der BA; evtl. VHS-Statistik/regionalisierte Daten (Modellregionen); evtl. Individualdaten über BSW

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

unklar

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
regelmäßig jährlich

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

IW 10 Regulations- und Steuerungsformen (Qualitätssicherung/Evaluation; Zertifizierung und Akkreditierung)

1. Kurze Beschreibung des "Indikandums" und Zweck des Indikators

2. Zuordnung zur Indikatorenset

Prozess: Qualitätssicherung, Evaluierung

3. Differenzierungsbereiche

nach Trägern und Angebotstypen

3.1 Bildungsbereiche

3.2 Regionale Bereiche

3.3 Soziostrukturelle Differenzierung des Indikators

3.4 Indikatoren bzw. Kennziffern, durch die der Indikator untersetzt werden soll

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren wünschbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Quote der Teilnahmefälle (Belegungen) von Weiterbildungsangeboten mit Qualitätssicherung/Evaluation bzw. Zertifizierung/Akkreditierung an Gesamtbelegungen

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Gegenwärtig flächendeckend und einheitlich nicht verfügbar (nur für die Nutzung von Evaluierungsinstrumenten); Ansatzpunkte auf Unternehmensebene CVTSII und IAB-Betriebspanel.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

begrenzt bei CVTSII

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht dreijährig

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

Im Jahre 2002 haben BiBB, ies und HK-Forschung eine Befragung über die Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung durchgeführt.

5.7.4 Übersicht über die Indikatoren „Informelles Lernen im Erwachsenenalter“ (ILW)

	Indikatorensets und Indikatoren	Datenbasis
Wirkungen	<p>Bildungserträge</p> <p>ILW 1 Zusammenhänge zwischen nicht formalisiertem Lernen in der Arbeit und ökonomischen Kennziffern des Unternehmens</p>	IAB-Betriebspanel
Input	<p>Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen</p> <p>ILW 2 Anteil der Betriebe, die Maßnahmen nicht formalisierten Lernens praktizieren, nach Art der Maßnahmen</p> <p>Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer</p> <p>ILW 3 Teilnahme an nicht formalisiertem Lernen nach Arten und Stunden pro Woche</p> <p>ILW 4 Weiterbildungsaktivität von Individuen nach formalem und nicht formalisiertem Lernen</p>	<p>AB-Betriebspanel</p> <p>BSW</p> <p>begrenzt: BSW; SOEP; für betriebliche Angebote: IAB-Betriebspanel</p>

ILW 1 Zusammenhänge zwischen nicht formalisiertem Lernen in der Arbeit und ökonomischen Kennziffern des Unternehmens

1. Beschreibung/Zweck des Indikators

Da nicht formalisierte berufliche Lernaktivitäten hohe Bedeutung für Kompetenzerhalt und –erweiterung der Beschäftigten haben, ist es wichtig zu wissen, wieweit Unternehmen ökonomische Anreize für eine lernförderliche Arbeitsorganisation sehen können.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Wirkungen/Bildungserträge

3. Differenzierungsbereiche

nach ökonomische Merkmalen
Produktivitätsentwicklung (Output pro Arbeitsstunde)
Zunahme/Abnahme der Beschäftigtenzahl
Umsatzwachstum

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

- 4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
begrenzt machbarer Indikator
- 4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel
Produktivitäts-/Umsatz-/Beschäftigtenentwicklung der Betriebe, die informelles Lernen in der Arbeit fördern im Vergleich zu solchen, die derartige Maßnahmen nicht unterstützen
- 4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen
IAB-Betriebspanel bzgl. Beschäftigten- und Umsatzentwicklung
- 4.4 Veröffentlichung des Indikators

5 Internationale Anschlussfähigkeit

CVTS-Zusatzerhebung

6. Zeitraum

- 6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
alle 4 Jahre
- 6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

ILW 2 Anteil der Betriebe, die Maßnahmen nicht formalisierten Lernens praktizieren, nach Art der Maßnahmen

1. Beschreibung/Zweck des Indikators

Immer mehr Betriebe haben ihr Angebot an non-formalen Lerngelegenheiten, teils während, teils außerhalb der Arbeit, deutlich erweitert, zum Teil mit Effekten der Reduzierung formalisierter Weiterbildungskurse. Wie jüngste Untersuchungen zeigen, kommt der Lernintensität der Arbeitsplätze eine zentrale Bedeutung bei Entwicklung bzw. dem Erhalt der Kompetenzen für lebenslanges Lernen (Selbststeuerungsfähigkeit, Lernbereitschaft, Metakognition) zu. Wie lernförderlich Betriebe ihre Arbeitsorganisation gestalten, hat damit auf Lern- und berufliche Entwicklungschancen der Erwerbstätigen Einfluss – mit sozialstrukturellen Folgen.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input/Bildungsangebote, Bildungseinrichtungen

3. Differenzierungsbereiche

nach Art der Maßnahmen
nach Branchen
nach Betriebsgrößenklassen
nach Beschäftigtengruppen

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

- 4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
machbarer Indikator
- 4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel
Anteil der Betriebe mit Maßnahmen zur Unterstützung nicht formalisierten Lernens (z.B. Jobrotation, Qualitäts-/Werkstattzirkel) an allen Betrieben mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten
- 4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen
IAB-Betriebspanel (Merkmale der betrieblichen Lernförderlichkeit: Qualitäts-/Werkstattzirkel Jobrotation, selbstgesteuertes Lernen u.a. im CBT); CVTS II
- 4.4 Veröffentlichung des Indikators

5 Internationale Anschlussfähigkeit

CVTS (begrenzt „Veränderungen in der Arbeitsorganisation“)

6. Zeitraum

- 6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
alle 4 Jahre
- 6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

ILW 3 Teilnahme an nicht formalisiertem Lernen nach Arten und Stunden pro Woche

1. Beschreibung/Zweck des Indikators

Entsprechend der Bedeutung nicht formalisierter Lernaktivitäten für die Kompetenz zu lebenslangem Lernen zeigt der Indikator Unterschiede im individuellen Entwicklungspotential auf.

2. Zuordnung zum Indikatorenset

Input/Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

nach Arten des informellen Lernens
arbeitsbezogen, informeller beruflicher Kenntniserwerb
außerhalb der Arbeit im sozialen Umfeld
nach sozialstrukturellen Merkmalen
Beschäftigtenstatus
Qualifikationsniveau
Vorbildung
Beruf
Gender
Sozioökonomischer Hintergrund
Migration

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

- 4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
machbarer Indikator
- 4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel
Anzahl der 15 bis unter 65jährigen Teilnehmer an nicht-formalisierten Lernformen, differenziert nach Arten des informellen Lernens und Stunden pro Woche
- 4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen
Berichtssystem Weiterbildung (BSW), das einen Katalog nicht formalisierter (beruflicher) Lernaktivitäten seit 1994 erfasst (allerdings nach Fällen, nicht nach Stunden)
- 4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

offen

6. Zeitraum

- 6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
alle 4 Jahre
- 6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

ILW 4 Weiterbildungsaktivität von Individuen nach formalem und nicht formalisiertem Lernen

1. Beschreibung/Zweck des Indikators

Die Diskussion über das lebenslange Lernen hat auf die Wichtigkeit des informellen Lernens im Erwachsenenalter und seine Ergänzung der institutionalisierten Weiterbildung aufmerksam gemacht. Gerade unter systemischer Perspektive kommt den Zusammenhängen zwischen formalisierten und nicht formalisierten Lernprozessen eine Orientierungsfunktion für die zukünftige Gestaltung von Weiterbildung zu: wie stützen sie sich? Stehen sie komplementär oder substitutiv zueinander, und wie verbinden sie sich mit früheren Lernerfahrungen und erworbenen Kompetenzen in allgemeinbildenden Einrichtungen? Der hier vorgeschlagene Indikator könnte zu diesen Fragen Auskunft geben. Von besonderer Bedeutung ist dieser Indikator für die Beurteilung von Entwicklungstrends in Betrieben im Verhältnis von formalisierten und nicht formalisierten Lernangeboten.

2. Zuordnung zur Indikatorenset

Input/Bildungsbeteiligung, Bildungsteilnehmer

3. Differenzierungsbereiche

nach sozialstrukturellen Merkmalen:

- Gender
- Sozioökonomischer Hintergrund
- beruflicher Status
- Migrationshintergrund
- regionale Disparitäten
- Alter
- Beschäftigtenstatus
- Größe des Haushalts

4. Verfügbarkeit und Realisierbarkeit des Indikators (Datenquellen; Zeitreihen)

4.1 Gliederung nach verfügbaren, machbaren und wünschbaren Indikatoren
begrenzt machbarer Indikator

4.2 Exakte Definition bzw. Berechnungsformel

Anteile der Bevölkerung im Alter ab 15 Jahren, die im letzten Jahr an

- a) formalisierter
 - b) nicht formalisierter
 - c) beiden Formen
 - d) keiner Weiterbildung
- teilnahmen

4.3 Datenquellen der Bezugsgrößen

Ansatzweise machbar – und ausbaufähig – durch BSW und SOEP; für den berufs- und unternehmensbezogenen Teil ist eine Verbindung von IAB-Betriebspanel (für informelles Lernen in der Arbeit) und Beschäftigten-Stichprobe wünschenswert.

4.4 Veröffentlichung des Indikators

5. Internationale Anschlussfähigkeit

aktuell unklar

6. Zeitraum

6.1 Rhythmus der Darstellung im Bildungsbericht
3jährig

6.2 Messzeitpunkte

7. Ergänzende Bemerkungen

6. Überlegungen zur Strategie künftiger Datenerhebungen im Bildungswesen

6.1 Beschreibung der Datenlücken

Für die Berechnung der Indikatoren ist eine Vielzahl von Daten erforderlich, die durch die amtliche Statistik und andere Datenquellen bereitgestellt werden müssen. Für einige Indikatoren fehlen jedoch die erforderlichen Basisdaten ganz oder teilweise. Wie groß die Datenlücken sind, ob Datenlücken durch Schätzungen geschlossen werden können und für welche Indikatoren die Qualität der vorhandenen Daten ausreicht, um Indikatoren gegebenenfalls auch in tiefer Gliederung berechnen zu können, kann erst festgestellt werden, wenn die Indikatoren in ihrer genauen Definition und Abgrenzung feststehen. Die Aussagen an dieser Stelle haben daher *vorläufigen* Charakter.

Die amtliche Statistik stellt für den Bildungsbereich in erster Linie Angaben zu Inputgrößen bereit. Informationen über Schüler, Auszubildende, Studierende und Lehrende des gesamten Schul- und Hochschulbereichs sowie über Finanzressourcen der öffentlichen Schulen und Hochschulen lassen sich relativ exakt darstellen. Ebenso liegen zu Kindertageseinrichtungen und zur Kinder- und Jugendarbeit differenzierte Daten zum Platzangebot¹⁷, zum pädagogischen Personal und zu den öffentlichen Ausgaben vor. Auch hinsichtlich der Absolventen der Schulen, des dualen Systems und der Hochschulen verfügen wir über umfassende Angaben. Datendefizite gibt es vor allem bei den Input- und Outputdaten in anderen Bildungsbereichen. So fehlen Erhebungen, die die Ausgaben und Einnahmen der Kindertageseinrichtungen und der Schulen in freier Trägerschaft erfassen; allerdings hat das Statistische Bundesamt kürzlich eine solche Erhebung für die katholischen Kindergärten durchgeführt und die Ausgaben und Einnahmen auf der Grundlage eines Schätzverfahrens für alle freien Träger ermittelt. Auch die Jugendhilfestatistik liefert bisher keine Daten über den Besuch von Kindertageseinrichtungen, sondern nur Angaben zu den vorhandenen Plätzen. Sieht man vom CVTS (Continuing Vocational Training Survey: Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen) ab, der indes aufgrund des Stichprobenumfangs keine repräsentativen Ergebnisse für Bundesländer liefern kann, so gibt es bundesweit keine umfassende amtliche Weiterbildungsstatistik. Die Statistiken der Weiterbildungsträger erfassen nur Teilnehmerfälle und können deshalb nicht zwischen Teilnahme und Teilnehmern differenzieren.

In der Schulstatistik wird die Datenanalyse dadurch erschwert, dass die Erhebungssysteme in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet sind, da das Erhebungspro-

¹⁷ Nicht aber zum tatsächlichen Besuch. Eine Gegenüberstellung von Platzangebot und Besuch ist somit bislang weder für Kindertageseinrichtungen noch für den Schulbereich möglich. Sie ist hauptsächlich in den Bildungsbereichen relevant und machbar, deren Angebote freiwillig in Anspruch genommen werden, also etwa im Kindergarten oder in der Hochschule.

gramm des jeweiligen Landes primär durch den Datenbedarf der Kultusministerien bestimmt wird. Hier werden mittelfristig der von der KMK festgelegte Kerndatensatz sowie der Übergang auf Schülerindividualdaten zu einer Vereinheitlichung beitragen.

Eine der Hauptschwächen der Bildungsstatistiken besteht darin, dass die Input-Daten in aller Regel nicht mit Informationen zu den Unterrichts- und Lernprozessen und zu deren Ergebnissen verknüpft werden können. Dieser unbefriedigende Zustand ist zunächst darauf zurück zu führen, dass es kaum systematische Erhebungen zum Leistungsstand, zur Leistungsentwicklung und zu den Verlaufsdaten der Bildungsteilnehmer gibt – weder im Schul- noch im Hochschulbereich. Darüber hinaus erschwert das Fehlen von Verlaufsstatistiken nicht nur die Beurteilung des Bildungserfolgs innerhalb der einzelnen Institutionen, sondern auch die Bewertung der Interaktionen und Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen und des „Gesamtergebnisses“ der Bildungsprozesse.

Neben den verfügbaren statistischen Daten existieren Längsschnittstudien und replikative Querschnittsuntersuchungen (Quasi-Längsschnitte), die wichtige Informationen über Bildungsverläufe, erworbene Kompetenzen und Einflussfaktoren auf Bildungsprozesse liefern. Eine jüngst erstellte „Dokumentation der Längsschnittforschung im Bildungsbereich“ (Schmidt/Weishaupt 2004) erfasst insgesamt 40 Studien, die für eine Dauerbeobachtung von Entwicklungen im Bildungswesen genutzt werden können, da sie wichtige ergänzende Informationen zur amtlichen Statistik liefern. Insbesondere gestatten es diese Studien, eine größere Anzahl von Merkmalen, die bezogen auf eine Person erhoben wurden, für die Analyse von Beziehungen zwischen Input-, Prozess- und Outputdimensionen zu nutzen. Die Studien der Umfrageforschung sollten deshalb für Zwecke der Analyse von Entwicklungen im Bildungswesen und von Bildungsverläufen und erworbenen Kompetenzen erschlossen werden, um Lücken im Datenangebot der amtlichen Statistik zu schließen. Die Dokumentation unterstreicht nochmals den in der Konzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland geäußerten Befund (Avenarius u.a. 2003, S. 60-67), dass die Längsschnittforschung im Bildungsbereich systematische Lücken hinsichtlich des Personals im Bildungsbereich aufweist. So konnten weder für den vorschulischen und schulischen noch für den beruflichen Bereich und die Hochschulen Studien recherchiert werden, die die soziale Rekrutierung, den Werdegang der Beschäftigten, ihr Selbstverständnis, Einstellungen zum Beruf usw. erfassen.

Positiv lässt sich festhalten, dass in den letzten Jahren zahlreiche nationale und internationale Vergleichsstudien zu den Schülerleistungen durchgeführt wurden. Allerdings lassen sich auch hier viele Lücken feststellen. So erscheint etwa eine Ausweitung auf weitere Lernbereiche und eine regelmäßige Durchführung an allen drei „Angelpunkten“ der Schullaufbahn (Ende der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II) für eine vollständige Bewertung der Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems in internationaler Perspektive

als notwendig. Es fehlt aber auch die Erfassung der Kompetenzen der Kinder bei Beginn und am Ende der institutionalisierten Vorschulerziehung (mit 3 und 6 Jahren), um mögliche Defizite in der Frühförderung von Kindern erkennen zu können. Neben dem Vorschul- und Schulbereich sollten die berufliche Bildung, die Hochschulen und die nachgelagerten formalen und informellen Lernprozesse hinsichtlich der Kompetenzentwicklung in der Bevölkerung ebenfalls Beachtung finden.

In der Perspektive von Bildungsverläufen wird deutlich, dass mit dem Sozioökonomischen Panel derzeit nur eine echte (bundesweite) Längsschnittstudie mit bildungsbiographischen Daten über mehrere Bildungsbereiche hinweg zur Verfügung steht. Die im Mikrozensus befragten Haushalte verbleiben nur drei Jahre (vier Erhebungszeitpunkte) in der Stichprobe. Die darüber hinaus vorhandenen längsschnittlichen Studien (z.B. BIJU-Studie, HIS-Studienberechtigtenpanel, HIS-Absolventenbefragung) konzentrieren sich auf nur einen Bildungsbereich und untersuchen das Übergangsverhalten an höchstens einer Schwelle (von der Schule in den Beruf und ins Studium bzw. vom Studium in den Beruf). Teilweise sind sie auch nicht auf Dauer gestellt. Alle weiteren Studien sind als replikative Querschnittstudien angelegt und erfassen relevante Bildungsindikatoren retrospektiv. Bildungsbiographien lassen sich in solchen Studien aber nur nachvollziehen, wenn möglichst genau der schulische und berufliche Werdegang erfasst wird. Dies ist jedoch in den meisten Studien nur unzureichend der Fall. Wünschenswert wäre beispielsweise, die Kontinuität von Schulkarrieren zu erfassen. Dazu zählt u.a. der Wechsel zwischen Schulen und Schulformen, Klassenwiederholungen, die besuchte Schulform bei Abschluss der Schule. So gibt es z. B. derzeit keine (bundesweite) Studie, mit der sich der berufliche Erfolg in Abhängigkeit von der besuchten Schulform darstellen lässt. Dies wäre insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Entkopplung von Bildungsgang und Schulabschluss eine relevante Fragestellung.

Die Studien zu den einzelnen Bildungsbereichen (z.B. die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Konstanzer Studierendensurvey) erfassen den jeweiligen Bereich zum Teil sehr gut. Auch zum beruflichen Werdegang von Erwerbstätigen liegen mit der BIBB/IAB-Erhebung derzeit sehr detaillierte Informationen vor.

Das Erhebungsprogramm der Studien der Umfrageforschung (z.B. Allbus, Wohlfahrtssurvey) liefert für die Bildungsforschung und die Dauerbeobachtung des Bildungswesens interessante Ergänzungen.

Für den Weiterbildungsbereich wurde kürzlich ein Gutachten zur Datenlage vorgelegt, das zwischen Geschäfts- und Trägerstatistiken, Betriebs- bzw. Unternehmensbefragungen und Personenbefragungen unterscheidet (Bellmann 2003; ausführlich: Baethge u.a. 2004). Ähnliche Konstellationen eines gemischten Informationsangebots aus unterschiedlichen Statisti-

ken und Erhebungen könnten für alle anderen Bildungsbereiche dargestellt werden. Deutlich wird in dieser Perspektive das weitgehend fehlende Datenangebot zur Beschreibung und Analyse der Entwicklung einzelner Bildungsinstitutionen, denn weder die amtliche Statistik (Ausnahme: Hochschulen) noch die Umfrageforschung haben diese im Blick, obwohl Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung vor allem auf deren Veränderung abzielen.

Besondere Probleme entstehen bei der Analyse der Ausgaben und deren Finanzierung im Bildungswesen. Die verfügbaren statistischen Daten beziehen sich vornehmlich auf den Schul- und Hochschulbereich, soweit er öffentlich finanziert ist. Neben Lücken im Datenangebot für die Erfassung der Ausgaben für die einzelnen Bildungsbereiche bereitet vor allem die Analyse der Finanzierungsstruktur große Schwierigkeiten. Die durch Mischfinanzierungen und Schlüsselzuweisungen entstehenden Probleme zur Analyse der Finanzströme zwischen den öffentlichen Gebietskörperschaften sind noch gering im Vergleich zur Analyse der privaten Beiträge zur Bildungsfinanzierung. Außer privaten Unternehmen und Organisationen ohne Erwerbszweck sind hier auch die privaten Haushalte zu nennen. Neben den unmittelbaren Beiträgen zur Finanzierung von Bildungsangeboten (z.B. durch Gebühren) sind auch die mittelbaren Leistungen (z.B. für Lernmittel und Fahrtkosten) und die Ausgaben für den Lebensunterhalt und ggf. entgangene Einkommen oder Arbeitsleistungen zu berücksichtigen. Weiter kompliziert wird die Analyse durch den Familienlastenausgleich und steuerliche Vergünstigungen, durch die private Bildungsaufwendungen zum Teil wieder staatlich refinanziert werden. An dieser Stelle kann das komplizierte Beziehungsgeflecht der Bildungsfinanzierung nur grob umrissen werden. Doch ist die Verteilung der Bildungslasten zwischen Staat, privaten Einrichtungen und Bildungsteilnehmern ein wichtiger Aspekt der Beobachtung der Systementwicklung. Deshalb sollten verstärkt Anstrengungen unternommen werden, die Datenbasis in diesem Bereich der Bildungsberichterstattung weiter zu verbessern.

6.2 Überlegungen zur Verbesserung der Datenlage

Die Probleme der Datenbasis für eine nationale Bildungsberichterstattung veranlassen das Konsortium – auch in Kooperation mit der Experten-AG „Forschungsstrategie/Datengewinnung/Statistik“ – die folgenden Datendefizite bevorzugt weiter zu klären und Vorschläge zu ihrer Behebung zu entwickeln:

Es gibt – von Ausnahmen abgesehen – bislang keine amtlichen Statistiken, in denen die Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsbereichen und der Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem systematisch erfasst werden. Das Konsortium begrüßt es daher sehr, dass die Schul- und Berufsbildungsstatistik sowie die Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Individualdaten umgestellt werden sollen. Während der Umstellungstermin der Schulstatistik noch nicht abzusehen ist, wird die Revision der Berufsbildungsstatistik zurzeit vorbereitet.

Die gesetzlichen Regelungen für die Umstellung der Berufsbildungsstatistik werden voraussichtlich bis Mitte 2005 in Kraft treten, sodass Individualdaten erstmals für das Berichtsjahr 2007 verfügbar sein dürften. Der Gesetzentwurf zur Neufassung der Kinder- und Jugendhilfestatistik liegt bereits vor. Das Konsortium wird prüfen, welche Möglichkeiten die Umstellung für die Bildungsberichterstattung eröffnet. Individualdaten sollten sowohl von privaten als auch von öffentlichen Bildungseinrichtungen bereit gestellt werden. Wünschenswert wäre eine Schüler-Kennziffer, um individuelle Bildungsverläufe erfassen und analysieren zu können (wie dies die Schulstatistik Österreichs gestattet).

Informationen zum sozio-ökonomischen Hintergrund und zur Nationalität bzw. zum Migrationshintergrund der Lernenden und Absolventen sind in der amtlichen Statistik nur in Ansätzen vorhanden. Das Konsortium hält es für erforderlich, dass entsprechende Merkmale in den Individualdatensatz der Schulstatistik sowie der Kinder- und Jugendhilfestatistik in abgestimmter Form aufgenommen werden. Dies betrifft vor allem die Erfassung des Migrationshintergrunds, die in beiden Statistiken vorgesehen ist. Auch der Merkmalskatalog der Hochschulstatistik sollte entsprechend modifiziert werden.

Wichtig ist auch die Verbesserung der Datenlage im Bereich der Kindertagesbetreuung, also für Krippen, Kindergärten, Horte und die Tagespflege, die gemäß § 23 SGB VIII gleichrangig ist. Zu nennen ist hier die Erweiterung der Kinder- und Jugendhilfestatistik um Angaben zu Lernenden (zusätzlich zu den Plätzen). Wie in der Schulstatistik sollte mittelfristig eine Umstellung auf Individualdatensätze erfolgen. Dies ist auch vor dem Hintergrund drängend, dass die Frage zum Besuch einer Kindertageseinrichtung ab 2005 aus dem Mikrozensus herausgenommen wurde und deshalb auf seiner Grundlage keine Angaben zu familialen und sozioökonomischen Hintergründen der Kinder mehr möglich sein werden.

Für die übrigen non-formalen und informellen Lernwelten ist ein Erhebungskonzept noch zu entwickeln. Hierzu werden am Ende der Beratungen zum Bildungsbericht detaillierte Empfehlungen vorgelegt (z. B. zur Erfassung der Bildungsleistungen und -anstrengungen der Familien, der Medien, der Jugendorganisationen usw.).

Im Bereich der non-formalen und informellen Lernwelten müssen für die Altersgruppen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen differenzierte Datengewinnungsstrategien entwickelt werden. Dazu gehören im Hinblick auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen im Schulalter die Integration eines festen Fragenkatalogs in die künftigen nationalen PISA-Ergänzungsbefragungen sowie in IGLU, die Weiterentwicklung der KJH-Statistik in Richtung einer partiellen Umstellung auf Individualdaten sowie die Bereitstellung eines aufeinander abgestimmten Datenerhebungsprogramms im Kontext der einschlägigen Survey- und Zeit-

budgetforschung (DJI-Jugendsurvey, Shell-Studie, SOEP, Mikrozensus, Freiwilligensurvey, Zeitbudgetstudie etc.).

Auf dem Gebiet der Weiterbildung gibt es erhebliche Datenlücken. Dies gilt sowohl für die Träger der Weiterbildung als auch für die individuelle Weiterbildung im Sinne des lebenslangen Lernens. Eine regelmäßige Erhebung von Daten zu den Weiterbildungsteilnehmern, zu Art und Umfang des Weiterbildungsangebots, zum Personal, zu den Einnahmen und Ausgaben der Weiterbildungsträger sollte geprüft werden.

Wichtig ist auch die Verbesserung der Datenlage zur individuellen Weiterbildung, insbesondere um international vergleichbare Daten zu erhalten. Hier ist das in der Beratung befindliche EU-Projekt Adult Education Survey (AES) zu nennen. Für Deutschland ist zu prüfen, ob das Berichtssystem Weiterbildung (Infratest) entsprechend angepasst bzw. erweitert werden kann.

Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung wird die in Vorbereitung befindliche EU-Verordnung zum CVTS die regelmäßige Erhebung von Daten zur betrieblichen Weiterbildung auf eine dauerhafte rechtliche Basis stellen. Die Durchführung des nächsten CVTS ist für das Jahr 2006 geplant, sofern die Rechtsgrundlagen auf europäischer Ebene rechtzeitig vorliegen. Im Rahmen des CVTS 3 werden auch Informationen zur betrieblichen (Erst-)Ausbildung (Kosten, Teilnehmer) erhoben werden. Allerdings werden nicht alle Wirtschaftszweige (z.B. die Gebietskörperschaften) in die Erhebung einbezogen. Auch wird der bisher vorgesehene Stichprobenumfang nicht ausreichen, die Ergebnisse in einer Gliederung nach Ländern bereitzustellen.

Von besonderer Bedeutung sind ferner Informationen zur Fort- und Weiterbildung der Lehrenden, da hiervon Qualität und Aktualität der Bildungsangebote maßgeblich beeinflusst werden. Zu diesem wichtigen Thema fehlen bislang die entsprechenden Statistiken. Dies ist auch Teil der Vorschläge der EU-Kommission zu neuen Indikatoren im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Entsprechende Daten sind nicht nur bei den anbietenden Institutionen, sondern auch und vor allem bei den Teilnehmern zu erheben. Wie das im Einzelnen aussehen könnte, ist weiter zu klären. So könnten z.B. entsprechende Befragungen in längsschnittlich angelegte Studien zum Personal im Bildungswesen integriert werden.

Um Aussagen über die Qualität der Ausbildung, über die tatsächlich vermittelten Kompetenzen der Absolventen und der Erwachsenen zu ermöglichen, hält das Konsortium Kompetenzmessungen in regelmäßigen Abständen auf den Gebieten sozial-kommunikative Fähigkeiten, Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Gesellschaftswissenschaften usw. für wichtig. Im traditionellen Bildungssektor sollten diese Messungen bei

Schülern in regelmäßigen zeitlichen Abständen erfolgen (in der Grundschule, in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II einschließlich der Berufsausbildung). Die Kompetenzen auch der Erwachsenen sollten beobachtet werden, weil sie sich durch die beruflichen Tätigkeiten, durch Familie und Freizeitaktivitäten sowie durch Weiterbildungsmaßnahmen im Lebenslauf verändern. Hierfür könnte die Schaffung eines Bildungspanels zweckmäßig sein. Hingewiesen werden muss in diesem Zusammenhang auch auf die Arbeiten der OECD an PIAAC. Um die Basiskompetenzen bei Kindern vor Beginn formeller Lernprozesse zu erfassen, halten wir entsprechende Untersuchungen bei 3- und 6-jährigen Kindern für geboten.

Die Frage eines Bildungspanels, das in den Vorberichten bereits befürwortet wurde (vgl. Baethge u.a. 2004, S. 180 f.), ist in den Diskussionen thematisiert worden, ohne aber zu einer abschließenden Klärung und zu einer gemeinsamen Position gebracht worden zu sein. Bei allen offensichtlichen positiven Effekten eines Bildungspanels bleibt dessen Verhältnis zu einer individualisierten Bildungsstatistik zu klären – auch unter Aspekten der Durchführung und von Aufwand und Ertrag.

Hinsichtlich der Bildungsausgaben hat die BLK-Arbeitsgruppe Bildungsfinanzen eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen unterbreitet. So werden beispielsweise regelmäßige Erhebungen zu den Einnahmen und Ausgaben der Schulen und Kindergärten in privater Trägerschaft gefordert, aber auch zur Beamtenausbildung sowie zu den Aus- und Weiterbildungskosten der Gebietskörperschaften. Besonderes Augenmerk muss den Lücken in der bisherigen Erfassung privater Bildungsaufwendungen wie auch der staatlichen Refinanzierung privater Leistungen geschenkt werden.

Wichtig für die Bildungsberichterstattung ist darüber hinaus, dass die Zeitbudgetstudie des Statistischen Bundesamtes zur Zeitverwendung der Bundesbürger in regelmäßigen Abständen durchgeführt wird, und für Schüler der Sekundarstufe I und II die besuchte Schulart – als wichtiger Referenzpunkt für andere Studien – wieder in den Fragenkatalog des Mikrozensus aufgenommen wird. Wieweit das Erhebungsprogramm des SOEP im Bildungsbereich erweitert werden kann, sollte ebenfalls geprüft werden.

Um die Entwicklung einzelner Bildungseinrichtungen zu erfassen, sollten Kategorienraster für eine Selbstbeschreibung der Bildungseinrichtungen entwickelt werden, die z. B. für eine Darstellung der Einrichtungen im Internet genutzt werden können. In Verbindung mit Rückmeldesystemen von Ergebnissen der amtlichen Statistik (oder der Trägerstatistik) und gegebenenfalls weiteren Informationen (z.B. zu Schülerleistungen, Vermittlungsquoten etc.) entsteht so ein Datenfundus für die Selbstevaluation aller Bildungseinrichtungen, der auch zusammenfassend ausgewertet und für qualitative Analysen der Situation und Entwicklung beispielsweise von Kindergärten, Schulen, einzelnen Hochschuldisziplinen oder von Weiterbil-

derungseinrichtungen genutzt werden kann. Auf diese Weise wäre eine spezifische Weiterentwicklung der Bildungsstatistik im Sinne eines Beitrags zur Qualitätsverbesserung der einzelnen Bildungseinrichtung möglich, die zugleich die Analyse der Unterschiede zwischen den Bildungsinstitutionen eines Bildungsbereichs als auch institutioneller Entwicklungsverläufe gestattet.

Was in den Vorberichten und im Angebot zur Bildungsberichterstattung betont wird, ist durch die Arbeit am Indikatorenmodell bestätigt worden: Um die aufgedeckten Datenlücken zu schließen, ist ein erhebliches Maß an Forschung und Entwicklung erforderlich. Hierzu wird das Konsortium in Zusammenarbeit mit den von ihm eingerichteten Expertengruppen einen Vorschlag entwickeln.

Literatur:

Avenarius, Hermann u.a.: Bildungsberichterstattung für Deutschland – Konzeption, Frankfurt am Main: DIPF 2003.

Baethge, Martin / Klaus-Peter Buß / Carmen Lanfer: Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin 2004.

Bellmann, Lutz: Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. (Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernens, Bd. 2), Bielefeld: Bertelsmann 2003.

Schmidt, Claudia / Horst Weishaupt: CD-ROM zur Information über die Längsschnittforschung im Bildungsbereich. In: ZA-Information (2004) H. 55, S. 114- 119.